



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Mónica Mendes Raposo

As canções de embalar nos cancioneiros populares portugueses. Sugestões para a sua aplicação didáctica no ensino pré-escolar



Universidade do Minho

Instituto de Estudos da Criança

Mónica Mendes Raposo

**As canções de embalar nos cancioneiros
populares portugueses. Sugestões para a
sua aplicação didáctica no ensino pré-escolar**

Tese de Mestrado em Estudos da Criança
Especialização em Educação Musical

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Helena Vieira

Novembro de 2009

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS
DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE
COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Helena Vieira por todo o apoio que sempre me prestou. O meu muito obrigado por todo o saber que me transmitiu, pela sua dedicação e prontidão no esclarecimento de todas as dúvidas, bem como pelo material cedido, indispensável à concretização deste trabalho.

À Professora Doutora Elisa Lessa pelo incentivo e pelo material cedido, nomeadamente no que diz respeito a cancioneros que foram o “embrião” do processo de recolha de canções de embalar.

Ao Museu Verdades de Faria, especialmente à Doutora Conceição Correia por ter cedido prontamente a consulta do espólio de Michel Giacometti.

Aos meus pais e amigos que sempre me apoiaram nos momentos mais difíceis, e sem a sua ajuda este estudo não teria sido possível.

A todos os que me apoiaram de qualquer forma, contribuindo para a realização deste trabalho, os meus mais sinceros agradecimentos.

Resumo

O presente trabalho teve como principal objectivo contribuir para a melhoria das práticas da Educação Musical em contexto pré-escolar. Nesse sentido, e tal como é defendido por todos os pedagogos, considerou-se que a divulgação do repertório tradicional português constitui uma das vias privilegiadas para essa melhoria.

Tendo em conta a idade das crianças no ensino pré-escolar, bem como a escassez de materiais de apoio às actividades musicais para esse grupo etário, considerou-se que as canções de embalar poderiam ser, a este nível, um objecto de estudo cativante e inovador. Por essa razão, procedeu-se à recolha e selecção de canções de embalar presentes em diversos cancioneiros de música tradicional portuguesa, de forma a criar um campo de acção propício a novas sugestões didácticas para apoio ao desenvolvimento de actividades musicais no contexto de Jardim-de-Infância.

Neste sentido, o trabalho encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte, faz-se uma contextualização histórica da posição de diversos autores no que diz respeito à importância da voz e da canção de cariz tradicional no desenvolvimento musical da criança, bem como uma reflexão sobre a actualidade e o valor educativo da canção de embalar. Transmitida em primeiro lugar por familiares, mais concretamente pela mãe, a canção de embalar constitui um dos primeiros contactos da criança com o mundo que a rodeia e com a música. Procede-se, posteriormente a uma análise relativa às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e às metodologias e processos de ensino – aprendizagem praticadas neste nível etário. Assim, reflecte-se acerca do valor que aqui é concedido ou não à Expressão Musical, e à urgência que constitui a adaptação dos modelos e das orientações curriculares a esta área de expressão, no sentido de conduzir a criança a explorar os diferentes conteúdos, e de despertar consciências para a importância de uma prática musical sistemática e orientada.

Na segunda parte deste trabalho apresentam-se vinte canções de embalar seleccionadas e devidamente organizadas, e acompanhadas por sugestões didácticas simples e adequadas às crianças, no sentido de promover o desenvolvimento de diversas competências musicais através da exploração corporal, vocal e instrumental.

Abstract

The main goal of this project was to create better educational tools to support the teaching of music at pre-schools. With that purpose in mind, that the promotion of Portuguese traditional music was considered a privileged way to achieve that goal (an opinion shared by all pedagogues).

Keeping in mind the age of pre-school children, as well as the shortness of backup materials for musical activities for that age group, nursery songs were seen, at this stage, as a seductive and innovative object of study. Therefore, nursery songs from several Portuguese traditional songbooks were collected and organized, in order to create a field of action for new didactic suggestions that might to support the development of musical activities in the pre-school context.

Therefore, this work is divided in two parts. In the first part, there is a historical contextualization of the opinion of different authors concerning the value of voice, of traditional songs and of nursery songs for the musical development of young children; nursery songs are passed on by the family, specially by the mother, and are one of the first ways by which young children can get in contact with the world around them and with music. In this first section an analysis of the curricular guidelines and of pre-school teaching methods and techniques, was also made. This analysis allowed for the understanding of the importance attributed to music education in pre-school and underlined the urgent need for the adaptation of curricular models and guidelines for that purpose.

In the second part of this project twenty nursery songs were selected and organized nursery songs and presented with pedagogical suggestions, in order to promote the development of different musical skills in young children, trough bodily, vocal and instrumental activities.

Índice

Introdução	1
I – Revisão de Literatura	5
1. A importância da voz no desenvolvimento musical da criança	7
2. A terminologia utilizada para designar a canção do povo: popular e tradicional	11
3. A canção tradicional: o papel da tradição no desenvolvimento da aprendizagem musical	13
4. A canção de embalar	17
4.1 Características dos textos tratados nas canções de embalar em geral	22
4.2 Discrepâncias entre métrica da música e métrica da palavra	31
4.3 Predominância de graus conjuntos nas sílabas neutras	33
4.4 Presença de intervalos de terceira menor	34
4.5 Âmbito das canções	35
4.6 Repetição de células rítmicas	37
5. Metodologias e processos de ensino-aprendizagem na educação pré-escolar	41
5.1 O Modelo Montessori	42
5.2 Os Modelos Construtivistas	43
5.2.1 O Modelo High/Scope	43
5.2.2 O Modelo Reggio Emilia	45
5.2.3 O Modelo da Escola Moderna Portuguesa	46

5.3 Os Modelos Behavioristas	48
5.4 Os Modelos de Educação Aberta	49
6. Legislação e Orientações Curriculares para a Educação e Infância	51
II – Metodologia	57
1. Fundamentação da metodologia	59
2. Análise/organização das canções recolhidas	65
2.1 Critérios de selecção das canções	65
2.2 Critérios de organização das canções	72
2.3 Critérios de análise	73
2.4 Critérios para a elaboração de sugestões didácticas	74
III – Organização das canções de embalar seleccionadas e apresentação de sugestões didácticas	77
Símbolos utilizados e sua designação	79
Sugestões didácticas	83
IV – Reflexões/Conclusões	147
Referências bibliográficas	155

Introdução

A escolha das canções de embalar como tema para o presente estudo prende-se, em primeiro lugar, com lacunas existentes relativamente ao repertório disponível para utilizar em contexto pré-escolar e, em segundo lugar com o facto de se sentir que o repertório tradicional já vai sendo pouco abordado ao nível do ensino. Em terceiro lugar, a leccionação em Jardins-de-Infância, permite verificar que o repertório editado é bastante escasso e, por isso, há a convicção de que, com esta pesquisa, se possa vir a contribuir para o melhor desenvolvimento musical das crianças desta faixa etária. As canções de embalar fazem parte do património musical português e por algum motivo têm vindo a ser esquecidas ao longo do tempo; por isso, pensa-se que se trata de um repertório que poderá ser explorado, pois o período do embalo e do sono também faz parte, tal como o acto de brincar, da rotina das crianças mais pequenas (tanto no Jardim, como em casa), e por isso, merece uma atenção especial. Pensa-se que pode ser igualmente um repertório susceptível de enriquecer o desenvolvimento musical, relacional e linguístico das crianças.

Assim, este trabalho dividir-se-á em duas partes:

Numa primeira parte far-se-á uma revisão de literatura onde se tentará aprofundar a importância da exploração da voz e das canções de cariz tradicional no desenvolvimento musical da criança. Seguidamente, far-se-á uma pesquisa acerca do papel das canções de embalar, o que permitirá realizar uma súmula acerca das características essenciais que estas canções apresentam, no sentido de virem a ser trabalhadas no contexto pré-escolar, e do contributo que podem oferecer à Expressão Musical. Para isso, recorrer-se-á a legislação e às orientações curriculares, com o intuito de alargar o conhecimento profissional do contexto pré-escolar e do papel da expressão musical neste nível de ensino. Neste âmbito, far-se-á uma breve análise a modelos curriculares, realizando uma súmula das posições de diversos autores relativamente àquilo que consideram importante desenvolver em crianças desta faixa etária. Com esta pesquisa pretende-se estudar e desenvolver, através de literatura relevante, os processos de ensino/aprendizagem da música no contexto do Jardim-de-infância e o consequente aprofundamento do conhecimento das metodologias de ensino da música, com vista à

sua aplicabilidade com crianças de uma faixa etária muito baixa. Esta fase inicial será de extrema importância para seleccionar as canções e igualmente para fundamentar as sugestões didácticas que mais tarde se concretizarão ao nível das canções.

Na segunda parte do trabalho proceder-se-á à organização das Canções de Embalar, seleccionadas e recolhidas, apresentando sugestões didácticas para aplicação em contexto pré-escolar. É um dos objectivos deste trabalho favorecer a envolvimento das crianças em idade pré-escolar com o património musical português, promovendo assim o desenvolvimento das suas aptidões musicais. Trata-se de uma investigação de cancionários produzidos em determinado contexto e cultura que servirão para produzir um material didáctico de apoio ao ensino pré-escolar. Neste sentido Rainbow (citado por Kemp: 1995: 27) afirma “há muita informação à espera de ser extraída de livros que chegaram aos nossos dias” e como tal, pensa-se que as canções existentes nos cancionários serão fontes de muito material importante para implementar neste nível de ensino. Esta recolha permitirá adquirir uma quantidade considerável de canções de embalar existentes em vários cancionários portugueses, com o objectivo de criar um material didáctico com canções de embalar que possa vir a apoiar o professor de Expressão Musical.

Para fundamentar a segunda parte deste trabalho, sustentar-se-á a pesquisa na metodologia histórica e documental, como suporte e inspiração para a elaboração de uma compilação didáctica de apoio às actividades musicais em Jardim-de-Infância. Esta, incluirá um conjunto devidamente organizado de canções de embalar, previamente seleccionadas e recolhidas dos cancionários populares portugueses, bem como sugestões didácticas para aplicar em contexto de Jardim-de-Infância. A selecção das canções atenderá à riqueza e qualidade das mesmas (quer do ponto de vista musical, quer no que respeita ao texto), de modo a que possam estimular o desenvolvimento rítmico, melódico, psicomotor e sócio - afectivo da criança.

Deste modo, e tendo em conta o tema do presente estudo: “As canções de embalar nos cancionários populares portugueses. Sugestões para a sua aplicação didáctica no ensino pré-escolar”, tentar-se-á responder às seguintes questões ao longo deste trabalho:

1. Qual a importância das canções de cariz popular, nomeadamente das canções de embalar, no desenvolvimento musical da criança;
2. Quais as características essenciais que estas canções apresentam de modo a que possam ser trabalhadas no contexto pré-escolar;
3. Que tipo de sugestões didácticas se podem adequar a este repertório, no sentido de favorecer a envolvimento das crianças em idade pré-escolar com o património musical português, e de promover o desenvolvimento das suas aptidões musicais?

Espera-se conseguir chamar a atenção de educadores de infância e de professores de Expressão Musical para a importância das canções de embalar no desenvolvimento musical da criança, contribuindo para o enriquecimento do repertório e de actividades musicais no ensino pré-escolar.

I – Revisão de literatura

1. A importância da voz no desenvolvimento musical da criança

O contacto com a diversidade de sons à nossa volta constitui uma fonte inesgotável de informação ao dispor da criança. Este conhecimento tem de ser proporcionado por todos os intervenientes no processo educativo da criança, sem excepção. Nos primeiros meses de vida e durante o período de gestação, o contacto com o mundo exterior fica, em primeiro lugar, a cargo da figura materna e consequentemente dos restantes familiares, que estabelecem ligações entre a criança e o meio envolvente recorrendo principalmente a estímulos sonoros. Esta atitude é extremamente importante para o desenvolvimento da criança a todos os níveis, pois todas as situações com que a criança é confrontada desde a sua concepção são fundamentais para a aquisição de conhecimentos e de atitudes perante novas realidades. A voz e o corpo são, durante a primeira infância, os instrumentos mais acessíveis a este contacto e, por isso, são mesmo considerados por diversos autores como os primeiros instrumentos musicais a ser explorados. Só explorando e conhecendo as potencialidades do nosso corpo se poderá partir para a aprendizagem de um instrumento. Tal como Dalcroze (1965: 50) defendia, é necessário experienciar para posteriormente saber reconhecer e aplicar. O pedagogo acreditava que o desenvolvimento da rítmica constitui um dos principais meios para adquirir competências musicais.

Vários autores defendem, assim, que é importante levar a criança a interagir com a música. Spodek (2002: 285), por exemplo, afirma que a música proporciona a auto-expressão e o prazer criativo, o desenvolvimento motor e rítmico, o sentido estético, o desenvolvimento vocal e da linguagem, promove a herança cultural, o desenvolvimento cognitivo e o pensamento abstracto, e desenvolve as competências sociais e de grupo. Vários estudos têm sido realizados acerca da relação da criança com a música e é do conhecimento de todos que ainda antes do nascimento o bebé já reage a vários estímulos, especialmente aos estímulos musicais.

Hohmann e Weikart (2007: 658) referem-se a este comportamento, acrescentando que

“ainda no útero, os bebés conseguem ouvir música, respondendo-lhe com pontapés e outros movimentos. Enquanto recém-nascidas ou já como bebés mais velhos, as crianças continuam a ser fortemente

afectadas pela música. (...) De facto, a música é um importante aspecto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som. A música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros. A música insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários”.

Neste sentido, salienta-se ainda a importância que o ambiente familiar do bebé exerce no seu desenvolvimento. O bebé é sensível a todos os elementos que o rodeiam e a música também não é excepção. Uma família que tem hábitos musicais, proporcionará seguramente à criança um despertar para o mundo musical, desenvolvendo interesse pelos sons e uma acuidade auditiva que uma criança que não tenha oportunidade de aceder a estes estímulos não terá. Mesmo ainda antes de utilizar a linguagem propriamente dita, a criança socorre-se de outras linguagens que lhe permitem comunicar com os outros. Socorre-se, assim, de movimentos e de sons que são associados a determinadas acções e que lhe permitem, portanto, dar a conhecer as suas necessidades, as suas alegrias, tristezas, entre outros. A criança está bastante atenta a elementos novos e todos eles são susceptíveis de lhe permitir realizar novas aprendizagens, sendo por isso importante estar atento a todos os estímulos que se lhe proporcionem.

Pocinho (2007: 96) aborda esta questão referindo que

“o bebé é sensível a tudo o que é cor, som e movimento, sendo os brinquedos e a música muito importantes no seu desenvolvimento. (...) A música possibilita, entre outras coisas, avaliar o crescimento físico, psicológico e emocional da criança. Se as famílias permanecerem silenciosas e fechadas para a música, a criança terá dificuldades em distinguir os sons calmos, suaves dos sons que os farão adormecer, que os farão ter mais prazer em comer e em brincar. Tudo o que é som à volta do bebé é um potencial «objecto» de atenção, cuja exploração ocorrerá ao sabor dos seus interesses e capacidades. À medida que explora os sons, a criança vai descobrindo leis de comportamento dos sons, agrupando-os de acordo com as suas características e funções”.

O bebé é sensível a uma diversidade de estímulos, mas como Reigado esclarece (2007: 11), a reacção a estímulos sonoros é especialmente apurada. É por razões como as enumeradas anteriormente que se torna imperioso apresentar repertório adequado ao desenvolvimento de crianças desta faixa etária, tendo em conta que cada criança tem uma história musical e que nem todas tiveram oportunidade de aceder a estímulos semelhantes. Partindo do pressuposto que, ao trabalhar ritmo e/ou melodia a criança desenvolve a sua acuidade auditiva, ao acompanhar gestos ou dançar ela trabalha a coordenação motora e a atenção, ao cantar ou imitar sons ela descobre as suas capacidades e estabelece as relações com o meio em que vive, considera-se pertinente explorar nas canções de embalar um pouco de todas estas características. A área de expressão musical tem como principal objectivo levar a criança a explorar, a vivenciar, com o intuito de desenvolver aspectos como o ritmo, a audição interior, a forma, a criatividade entre outros. É através da experimentação, da vivência corporal que a criança adquirirá competências musicais que posteriormente conseguirá mais facilmente associar aos conceitos musicais propriamente ditos. No que diz respeito à criatividade, quanto mais cedo a criança for estimulada, também mais criativa se tornará pois está mais livre de preconceitos e mais predisposta para explorar.

A voz é, assim, o instrumento, por excelência, ao serviço da criança e, como tal, o repertório vocal é fundamental para um verdadeiro desenvolvimento musical da criança. Neste sentido, Kokas (citado por Cruz, 1995:8) refere-se aos princípios metodológicos de Kodály, afirmando que

“o elemento importante da concepção de Kodály é a constatação de que o canto leva mais directamente à compreensão e penetração da música. Dá uma vivência completa e nele todo o corpo participa. (...) O canto é mais primário do que a linguagem (os primeiros sons de uma criança são mais próximos do canto do que de formas ulteriores de linguagem). É um utensílio apto a codificar e transmitir emoções, a criar relações emocionais. Facilita o desenvolvimento do ouvido interno, ou seja da imaginação interior das relações e da sequência dos sons, intervalos e melodias, do ponto de vista da altura. (...) Neste processo longo e complicado o canto tem particular importância”.

O acto de cantar permite igualmente à criança conhecer-se melhor a si mesma, comunicando e relacionando-se com o outro e com o meio que a rodeia. Por estes motivos o Kodály (citado por Szönyi: 1976: 15) considera que a base do conhecimento musical não implica a aprendizagem de um instrumento, pelo contrário, a voz deve ser o primeiro instrumento a ser educado musicalmente. Neste sentido, Hohmann e Weikart (2007: 669) consideram que “as crianças de idade pré-escolar retiram um especial prazer em serem capazes de cantar canções inteiras. Cantar liga-as ao mundo ‘dos adultos’”. Jos Wuytack partilha igualmente desta ideia e considera ainda que o jogo pode ser uma forma de educar a afinação da criança, entre outros. Para o autor é experienciando e aprendendo através de actividades lúdicas que a criança desenvolve mais capacidades e ainda de que “o canto vem da alma (...) a voz é o instrumento mais natural, que todos possuímos e devemos desenvolver (...) a formação vocal deve ser realizada regularmente, cantando e ensinando as crianças a cantar correctamente (através de canções e exercícios em forma de jogo, sobretudo com as crianças mais pequenas” (Palheiros: 1998: 19). Szönyi (1976: 13) refere-se também à importância de utilizar a voz desde tenra idade, afirmando que “a melhor maneira de chegar às aptidões musicais que todos possuímos é através do instrumento mais acessível a cada um de nós: a voz humana”.

Pode concluir-se, então, que é fundamental recorrer à voz nas mais diversas situações, pois é através dela que a criança desenvolve competências essenciais que lhe permitem desenvolver capacidades como a afinação, a audição interior, entre outras. Tal como é fundamental que o corpo tenha experiências rítmicas que lhe permitam apropriar-se de conteúdos rítmicos que serão identificados mais tarde, a voz, como parte integrante do corpo tem igualmente que experienciar para discriminar posteriormente. Shields (citado por Ward, 1914: 1), afirma que “Like speech and movement, song can be used for the manifestation of ideas that belong to the most varied departments of knowledge, and can thus serve the purposes of the teacher in any and every grade.”¹.

¹ Tal como a linguagem e o movimento, a canção pode ser usada para manifestar vários estados do conhecimento, e também pode servir os propósitos do professor em todo e qualquer grau. (Tradução minha).

2. A terminologia utilizada para designar a canção do povo: popular e tradicional

Ao longo do trabalho de investigação que se tem vindo a realizar, foi possível constatar que nem todos os autores são unânimes na terminologia adoptada no que diz respeito à designação da canção proveniente da cultura de um povo. Neste domínio foi possível encontrar denominações como “canção popular” e “canção tradicional”. Resende (2008: 4) defende que a utilização de diferentes designações poderá ter que ver com questões meramente temporais e contextuais.

O conceito de música tradicional é tratado como o resultado da tradição de um povo, canções transmitidas oralmente que têm, assim, um cariz de anonimato. Diaz (citado por Resende 2008: 6) refere que

“se pode considerar Música Tradicional toda aquela que, servindo para diferentes actividades (dança, baile, canção) tem uma antiguidade remota e chega aos nossos dias graças ao esforço individual e colectivo da comunidade que a interpreta”.

Segundo Resende (2008: 6), a música tradicional não é “pura”, “inata”, mas o resultado da cultura de um povo ligado a actividades rurais. Lambea (citado por Resende, 2008: 6) considera, por seu lado, que a música tradicional é “aquela música anónima, de carácter popular, que tem chegado aos nossos dias através da tradição oral”.

A canção tradicional está sujeita a alterações e adaptações de diferentes textos, o que por vezes torna difícil distinguir aquilo que é autêntico daquilo que foi adaptado ao longo dos tempos. Pelo facto de estas canções serem transmitidas oralmente, vão sofrendo alterações; daí a necessidade urgente de proceder à sua recolha. As canções tradicionais expressam a vida de um povo com actividades ligadas à vida rural, abordando temas como o trabalho, a religião, actividades do dia-a-dia, entre outras.

Relativamente ao termo “canção popular”, este também é bastante utilizado, nomeadamente por Lopes-Graça. Como Resende (2008: 8) defende, este termo não deverá ser confundido com “fácil”, “trivial”. Para Lopes-Graça (1974: 21) a canção popular portuguesa

“(...) é mais e melhor do que um conceito fácil e nocivo de pitoresco: ela é realmente a crónica viva e expressiva da vida do povo português – quer dizer: da vida rústica do povo português, visto que a canção popular portuguesa se deve entender, antes de tudo, a nossa canção rústica (...)”.

O autor (1964:21) acrescenta ainda que a canção popular portuguesa não se pode confundir com “música de baixo nível e de intenções quantas vezes duvidosas”. A canção de cariz popular português é, na opinião do autor, uma manifestação simples que reflecte a vida de um povo.

Resende (2008: 9-10), por sua vez, conclui que a música popular portuguesa é inspirada na música tradicional. Considera que se poderá “definir como uma música com raízes tradicionais ou inspirada na música tradicional mas mais vulgarizada, adaptada por autores e trabalhada por grupos ou cantores.”. A autora considera que a divulgação destes trabalhos através dos diferentes meios de difusão, conduzirá o público a ouvi-los e consequentemente a popularizá-los. Para a autora a popularização das canções deve-se ao facto de esta se tornar acessível “a qualquer tipo de público e divulgada pelos *media* na era da globalização”.

Pensa-se que é difícil estabelecer os limites ou mesmo as diferenças entre popular e tradicional. Porém, denominar a canção de popular poderá trazer mais problemas, no sentido de ser encarada à partida como uma canção fácil. Porém, Lopes-Graça nunca adoptaria esta terminologia se isso fosse verdade. É difícil adoptar, em termos definitivos, uma das terminologias; porém, ao longo deste trabalho utilizar-se-á o termo “canção tradicional” para designar a canção resultante da cultura e tradição do povo português, como é o caso das canções de embalar.

3. A canção tradicional: o papel da tradição no desenvolvimento da aprendizagem musical

Sendo o desenvolvimento da voz fundamental no desenvolvimento musical da criança, o canto, concretizado através da canção, torna-se assim um recurso essencial na aula ou nas actividades de Expressão Musical. Vários autores defendem que a canção, particularmente a canção de cariz tradicional trabalhada desde tenra idade, é o ponto de partida para um verdadeiro desenvolvimento musical. Kodály foi um dos pedagogos que mais defendeu a importância da canção de cariz tradicional para a aquisição de competências musicais de uma criança, defendendo que é no canto e, mais particularmente, através da canção tradicional que a criança adquire competências musicais básicas. Foi com base na canção tradicional húngara Kodály desenvolveu uma metodologia que permitiu o acesso de todos à aprendizagem musical. Facilmente reconhecida por todos, a canção tradicional torna mais fácil a iniciação à educação musical, pois parte dos conhecimentos que já se encontram adquiridos para só mais tarde introduzir novo repertório. Szönyi (1976: 29) refere-se ainda aos princípios do pedagogo húngaro, afirmando que Kodály considera que a canção tradicional de cada país constitui a língua materna da criança e que esta se revela fundamental ao seu desenvolvimento musical.

Tal como aprende a falar e a contactar com a sua língua materna desde tenra idade, a criança deverá igualmente contactar desde cedo com as canções tradicionais, pois estas constituirão a base da sua aprendizagem musical. Por se tratarem de canções que apresentam uma harmonia entre texto e música e também por transmitirem valores de uma cultura, constituem um material para iniciar a melodia e o ritmo de uma forma empírica. Acredita-se que, só depois de dominados estes conceitos básicos, se poderá partir para o estudo de música mais complexa, como é o caso da música denominada clássica.

A música tradicional é, assim, fundamental para o desenvolvimento musical da criança, e consequentemente da linguagem. Fernando Lopes-Graça dedicou toda a sua vida à recolha de música tradicional portuguesa. Para o autor, tal como para Kodály, a música tradicional é a língua materna da música. Como extremo conhecedor deste repertório, reconhecia nestas canções potencialidades para que fossem utilizadas ao nível educativo, considerando assim que a canção tradicional é a base para todo o

conhecimento musical que se adquirirá ao longo da vida. O autor considera que ela contém as nossas raízes musicais, definindo a cultura de um povo e uma realidade específica, constituindo um contributo de afirmação da individualidade cultural de cada povo. A canção tradicional oferece uma diversidade de características que a tornam diferente de todas as outras: não só revela a tradição e a vida de um povo, como também apresenta os riquíssimos textos e melodias. Ainda no que respeita à música tradicional e à importância da canção, Lopes-Graça (citado por Weffort, 2006: 24) menciona que ela é

“companheira da vida e de trabalhos do povo português,
a canção segue-o do berço até ao túmulo, exprimindo-lhes as
alegrias e as dores, as esperanças e as incertezas, o amor e a fé,
retratando-lhe fielmente a fisionomia, o género de ocupações, o
próprio ambiente geográfico, de tal maneira ela, a canção, o
homem e a terra, onde uma floresce e o outro labuta, e ama, e
crê, e sonha, e a que entrega por fim o corpo, formam uma
unidade, um todo indissolúvel. Nasce uma vergôntea na família,
e logo a mãe acalenta o novo nado, cantando-lhe suavemente:

*Vai-te embora, ó papão,
De cima desse telhado,
Deixa dormir o menino
Um soninho descansado...”*

As canções tradicionais, em geral, usam uma linguagem simples e o facto de terem, normalmente, um texto de pendor afectivo ou ambiência familiar torna-as, muitas vezes, mais motivantes e compreensíveis que outras canções. A canção tradicional e as actividades didácticas susceptíveis de serem desenvolvidas a partir do repertório coral são, na perspectiva de Guilbert e de Frisch (1995:75) “une expression très naturelle contribuant pour une large part à la connaissance de leur corps et à leur intégration dans le group”².

² Uma expressão extremamente natural que contribui em grande parte para o conhecimento do seu corpo e para a sua integração no grupo. (Tradução minha).

Com base nos aspectos que têm sido referidos, pensa-se que a canção, nomeadamente a canção tradicional, constitui um importante contributo para o desenvolvimento musical da criança, sendo igualmente importante ao nível do conhecimento do contexto em que a criança se encontra inserida, e promovendo também a integração social e a aquisição de linguagem. Como tal, considera-se que será de extrema importância adequá-la ao contexto de sala de aula, criando sugestões didácticas que permitam à criança desenvolver competências musicais de uma forma participada e vivenciada.

4. A canção de embalar

Não obstante o facto de vivermos numa sociedade industrializada, na qual os papéis sociais se alteraram bastante (especialmente com a inserção da mulher na vida activa e no mundo do trabalho), é possível verificar que existem determinados comportamentos que resistem à evolução dos tempos. O acto de embalar um bebé é um deles. Independentemente das inovações que as tecnologias trouxeram e uma consequente mudança de hábitos e de comportamentos sociais, este não se alterou: as crianças continuam a necessitar de afectos, nomeadamente de ser embaladas. Actualmente, ainda se vai recorrendo, como nos tempos mais remotos, às tradicionais canções de embalar, o que prova que estas canções vão continuando a ser transmitidas de geração em geração, apresentando assim um carácter intemporal. Porém, pensa-se que já existam muitas pessoas que não conhecem este património, recorrendo à compra de discografia, muitas vezes internacional e “masterizada”, que dizem ser vocacionada para bebés. Neste sentido, Gordon (2000: 308) defende que, quando as crianças apenas têm acesso a música através da televisão e do rádio, por exemplo, sem qualquer tipo de estimulação para a compreensão e para a participação na mesma, “nunca mais elas terão uma oportunidade semelhante para desenvolver o seu vocabulário auditivo e, em resultado disso, mais tarde terão dificuldades para desenvolver um vocabulário de canto e entoação”.

Como já foi referido, a canção tradicional permite dar a conhecer e transmitir a cultura de um povo, tratando-se igualmente de um valioso repertório não só a nível musical, mas também literário, pois a poesia e a música são elementos que caminham a par um do outro. Reportando-nos mais especificamente às canções de embalar, objecto deste estudo, estas canções vêm de tempos imemoráveis e, na génese da sua concepção, está inerente o acto de proporcionar uma ambiência que ajude o bebé a adormecer.

Estas canções são particularmente distintas de todas as outras, pois a sua interpretação está geralmente associada à figura da mãe, da mulher que se dirige à criança, tratando-se talvez do primeiro “género musical” com que o ser humano contacta mais directamente. Não é, com certeza, por acaso, que foi possível encontrar canções de embalar em manuais em vigor durante o período do Antigo Regime, pois estes livros tinham também como principal intenção preparar a mulher para a vida doméstica. A mulher era educada para cuidar da casa e dos filhos. Apesar dos tempos

terem mudado bastante como já foi referenciado anteriormente, este é ainda um papel que tem cabido, na sua maioria, às mulheres. Nas próprias canções de embalar, objecto deste estudo, é possível encontrar bastantes referências à figura feminina, como se verificará adiante.

As referências às canções de embalar, também chamadas de “ninar” ou “acalantos”, são universais, e remontam aos tempos mais distantes, à antiguidade grega, por exemplo, “onde, não obstante a ausência de documentos musicais, aparecem vocábulos relacionados com canções de embalar”. (Abrantes, 2007: 169). Também em peças teatrais e sátiras é possível encontrar elementos que nos transportam para acções como o adormecer do bebé. Abrantes (2007: 169-70) refere que “Pérsio do século I, apresenta, numa das suas *Sátiras* um diálogo em tom de ironia, fazendo referências a histórias, ritmos e vocábulos alusivos ao adormecer das crianças. (...) Na Idade Média, entre muitos, destacam-se os versos de Dante (no Cap. XXIII da *Divina Comédia*)”.

A autora aponta ainda a variedade de denominações para a canção de embalar que é possível encontrar em vários países, o que prova que este “género” musical tem um carácter universal. Prova-se assim que a prática de embalar o bebé é uma tradição transversal a inúmeros povos, cada um de seu modo evidentemente, mas todos recorrem a estas canções com o mesmo objectivo: adormecer o bebé. De entre os termos encontrados para denominar a canção de embalar, destacam-se os seguintes: “**canciones de cuna**” em Espanha; “**berceuse**” em França; “**ninne-nanne**” em Itália; “**wiegenlieder**” na Alemanha; “**lula**” na Suécia; “**lullaby**” em Inglaterra e Estados Unidos; “**konoruuta**” no Japão, “**acalanto**” no Brasil, entre outros. Em várias obras de autores portugueses encontram-se, igualmente, referências a este género musical. Na tradição portuguesa podemos encontrar termos como “**‘dorme, dorme’, ‘cala-cala’, ‘ró,ró’, ‘ruge, ruge’, e ‘nana-nana’**” (*Idem*:171). Estes termos são bastantes simples e têm que ver com a função da canção: embalar, adormecer a criança.

Tal como a variedade de termos que se utilizam para denominar o acto de embalar, também a forma como se embala o bebé é bastante variável. A própria forma como o bebé é embalado, difere bastante entre culturas, pois o meio cultural e social em que a criança está inserida permite a cada indivíduo adoptar a sua própria forma de embalar. Muitas vezes isto tem que ver com a própria actividade da mãe, uma vez que em determinadas culturas, estas se vêm obrigadas a levar os filhos consigo para as actividades laborais, trabalhando até mesmo com eles às costas. Por outro lado, os recursos que os europeus, por exemplo, têm ao seu dispor, em muito diferem dos que

são utilizados por povos orientais. Por si só os recursos ao serviço dos adultos influenciam o modo como se embala o bebé. A este propósito, Pocinho cita Stork (1999:49), que tira as seguintes conclusões:

“a mãe africana adormece o bebé contra o seu corpo, mas é frequente adormecê-lo às costas ao ritmo das actividades domésticas; o bebé indiano dorme tanto no contacto corporal com a mãe como numa rede suspensa no tecto ou numa árvore; na Ásia do sudeste, nomeadamente no Camboja, o bebé dorme numa rede suspensa e é longamente embalado antes de adormecer; o bebé brasileiro adormece nos braços da mãe antes de ser posto na sua própria rede suspensa, numa transição muito suave; no Japão, os bebés dormem em conjunto, dispostos em colchões individuais; na China e Taiwan, a mãe deita-se ao lado do bebé silenciosamente; nos países norte-americanos e europeus, o uso da cama predomina. Em França, o berço está em vias de extinção; o uso do berço de baloiço predomina em Portugal, paralelamente à utilização dum pequeno leito fixo.”

Existem já alguns estudos realizados com bebés sobre canções de embalar. Num estudo realizado por Rock, Trainor e Addison (1999: 531), analisaram-se os comportamentos de bebés ao ouvir canções de embalar. Concluíram que os bebés focaram a sua atenção mais em si próprios, no seu interior, e vocalizaram mais durante a interpretação de canções de embalar do que durante as canções de brincar. Por outro lado, também foi possível verificar que enquanto ouvem estas últimas, os bebés estão mais atentos ao que se passa no exterior e aos educadores do que durante as canções de embalar, o que fez as autoras concluir que os resultados apresentados sugerem que há uma maior interacção entre a criança e o intérprete durante as canções de brincar, mas que a actividade motora e rítmica não aumentou comparativamente àquela que foi observada durante as canções de embalar.

Podemos, assim, verificar se tratam de canções que permitem bastante liberdade ao intérprete, não só por constituírem um excelente meio de comunicação entre a criança e o que a rodeia (contacto com a palavra, através da qual são transmitidos ideais, e informações - e com o som – contacto com conteúdos como ritmos, alturas, tonalidades, dinâmicas, entre outros) permitindo transmitir e preservar a tradição

popular, mas também por ser um momento de grande intimidade entre esta e quem canta. Abrantes (2007: 173) reporta-se a esta questão referindo que

“esta relação entre adulto/criança representa uma das formas mais íntimas que se estabelece a nível humano. (...) O momento de entrega total sem constrangimentos nem obstáculos é ‘mágico’, possui mistério e envolve o que há de mais profundo na relação humana”.

É um género musical onde a preocupação estética na interpretação é pouco profunda. A canção de embalar proporciona momentos nos quais o adulto oferece sensações de conforto, protecção e estabilidade à criança. Ainda que não se trate de um momento que propicie o jogo, mas sim uma ligação entre a criança e quem a embala, pode dizer-se que, intuitivamente, o adulto é levado a realizar movimentos e atitudes que proporcionam momentos de grande cumplicidade entre si e o bebé. Segundo Abrantes (2007:173), o momento em que se canta uma canção de embalar é único, pois permite criar um ambiente de calma e extrema cumplicidade entre o bebé e o intérprete, afastando todas as preocupações. A única preocupação nesse momento é levar o bebé a adormecer. Para a autora, a intenção de cantar para levar a criança a dormir faz com que qualquer função lúdica não tenha lugar: o objectivo principal é o de criar um ambiente tranquilo e sossegado.

Porém, pensa-se que, dependendo também da capacidade criativa do adulto, este pode proporcionar um ambiente de jogo com o bebé explorando timbres, intensidades que poderão estimular o bebé a outras reacções que não apenas o adormecer. Por exemplo, há várias canções que se reportam a personagens maléficas como o “Papão”. Nestas situações o adulto pode utilizar o próprio texto da canção, utilizando um tom de voz mais profundo ou explorar a expressividade facial, visto bebé e adulto se encontrarem numa posição em que a face tem, nesta situação, um lugar de relevo. São, por isso, momentos irrepetíveis, pois o estado de espírito do adulto e da criança nunca são os mesmos, transmitindo a cada nova interpretação novos códigos, novas linguagens. Também o tom de voz, mais suave ou “agressivo”, pode contribuir para preparar a criança para a comunicação em si, estimulando igualmente a capacidade de atenção/concentração. Para Rodrigues (2005: 66) “as primeiras partituras da comunicação humana são também uma aprendizagem de como seduzir, chamar a atenção, irritar, entristecer, etc., usando a cor do som”.

A criança não tem apenas o contacto com a música, mas, dada a natureza simples das canções de embalar, tem acesso a dados do mundo exterior. Não se trata apenas de cantar uma simples canção. Através desta, o bebé interage e estabelece uma comunicação com o adulto, tem oportunidade de usufruir de movimentos que estejam subjacentes ao acto de embalar, cria laços afectivos com o intérprete (geralmente a mãe) e contacta directamente com a linguagem musical e falada, num ambiente que lhe proporcione bem-estar e segurança. Rodrigues (2005: 63) refere mesmo que o facto dos sentidos “auditivo e cinestésico” da criança estarem atentos ao que se passa à sua volta constitui um importante factor para que, mais tarde, a criança consiga enfrentar determinadas situações. A autora acrescenta ainda que “este despertar dos sentidos é estrutural e estruturante na iniciação ao Mundo” (Rodrigues, 2005: 63).

Para que a criança possa ter um desenvolvimento saudável, é necessário que o ambiente envolvente lhe seja propício e, neste sentido, Silberg (2005:10) defende mesmo que “os bebés precisam de um ambiente que seja interessante de explorar, que seja seguro e que esteja povoado de pessoas que respondam às suas necessidades emocionais e intelectuais”. Por outro lado, trata-se de repertório bastante importante no desenvolvimento (não só musical, como social) da criança, sobretudo pelo lado afectivo que caracteriza estas canções, mas também pela transmissão cultural que lhes está inerente. Cristina Brito da Cruz (1998: 3) refere que Kodály alerta para a importância do uso de repertório tradicional nacional durante o ensino pré-escolar e básico.

As canções de embalar, caracterizam-se por ser um género musical que está intimamente ligado ao início de vida de uma criança e constituem, de acordo com Bustarrett “um momento de consolação quando o bebé procura a protecção maternal” (Bustarrett citado por Pocinho: 2007: 109). São estas canções que lhe permitem contactar pela primeira vez com a música, pelo facto de serem bastante simples e revelarem muita proximidade e intimidade entre a criança e quem canta (geralmente mulheres). Estas canções são caracterizadas por temas religiosos como os anjos, os pais ausentes, e as entidades míticas do sono como o “João-Pestana” além das entidades assustadoras de crianças como o “Papão” e a “Coca”. Rodrigues (2005: 69) considera que a alusão, nalguns textos das canções de embalar, a estas personagens maléficas pode significar para a criança que, com os pais, está em segurança, que eles são o seu porto de abrigo. Nas canções recolhidas é possível identificar diferentes temas – como poderemos constatar adiante. Existem uma série de canções natalícias que são utilizadas e referenciadas nos diferentes cancioneiros como canções de embalar. Porém, parece

haver uma predominância do tema do Natal sugerindo uma aproximação temática e espiritual do nascimento humano ao nascimento humano-divino de Jesus Cristo.

Relativamente à sua estrutura, as canções de embalar caracterizam-se por uma melodia bastante simples, por graus conjuntos, ou por terceiras sem acompanhamento e com um âmbito restrito. Abrantes (2007: 171-2) refere que “na sua maioria começam com uma linha melódica ascendente, seguidas de curtas frases descendentes, terminando na tónica com o “arrulho apropriado na vogal ‘ó...ó’”. No que diz respeito ao texto, este pode ser cantado silabicamente, transmite determinados conteúdos, contando histórias à criança, ou melismaticamente, “corresponde à estrutura do arrulho” (Abrantes, 2007: 172).

Relativamente aos textos apresentados nas canções, Canez (2007: 45) refere que em cada verso são expressos sentimentos e valores próprio da cultura portuguesa. A autora acrescenta ainda que o ritmo destas canções é simples, “que se associa à repetição de frases curtas e aos estribilhos próprios deste tipo de cantares: ó-ó, ó-ó; ró-ró; nana-nana; rola-rola; dorme-dorme”.

Como se pode constatar, muitos são os efeitos benéficos que a canção de embalar poderá exercer no desenvolvimento pessoal, musical, social da criança, mas como Rodrigues (2005: 77) refere, a canção de embalar tem lugar no período que antecede o sono. Neste sentido, a autora defende que isto não acontecerá “por acaso, pois o sono não é apenas reparador mas também um período em que o cérebro está activo.

4.1 Características dos textos tratados nas canções de embalar em geral

Apesar se de tratarem de canções que têm um propósito específico – embalar os bebés – as canções recolhidas nos diversos cancioneiros apresentam-nos textos que não são exclusivamente para esta finalidade. Por serem canções transmitidas oralmente, decerto que estes textos sofreram alterações ao longo dos tempos até terem ficado registados. Lopes-Graça (1974:39) considera mesmo que “a canção popular portuguesa é no fundo e essencialmente do tipo *voix-de-ville*, isto é: melodias a que constantemente se adaptam letras diferentes, novas ou velhas, e isto não só no decorrer do tempo, como de região para região”. Talvez por isso nos apresentem textos que, por diversas

circunstâncias, tivessem sido adoptados de outras canções e adaptados aos ritmos e melodias característicos das canções de embalar. Esta questão é abordada por Canez (2008: 33) no seu estudo literário sobre esta temática, onde propõe uma divisão deste tipo de canções em cinco grupos de assuntos: “inspiração religiosa (em que a Virgem Maria, os Anjos, o Menino Jesus e os santos surgem como personagens de apoio); expressão do amor materno (sentimentos de alegria e de tristeza); tradição continuada (de uma geração a outra); incitamento ao sono (quadras que se distinguem pelas fórmulas repetitivas e pelas neumas em tom imperativo ou onomatopaicas), e afastamento dos perturbadores do sono (personagens misteriosas e medonhas: papão, coca e outros)”. Com vista a uma melhor compreensão das características referidas por Canez indicar-se-ão algumas das quadras que sugerem os diferentes grupos temáticos, uma vez que boa parte deles se encontra facilmente nos textos de numerosas canções de embalar. Ilustre-se, a título de exemplo; com os textos seguintes organizados de acordo com os grupos temáticos indicados por Canez:

4.1.1 Inspiração religiosa

Relativamente a canções onde é evidenciada a inspiração religiosa, é possível encontrar canções que falam de elementos da Sagrada Família, entre eles São José (a figura do pai), Nossa Senhora (a figura da mãe) e Santa Ana (simbolizando a figura da avó). Portugal é um país extremamente ligado à religião cristã e, como tal, pensa-se que existe nos textos destas canções uma identificação da família de Jesus Cristo com a própria família da criança, sendo esta última encarada como o Menino Jesus que merece toda a protecção e cuidados. Estes dados são indicadores de uma cultura e, como tal, pensa-se que também eles devem ser divulgados (independentemente de adaptações curriculares multiculturais), pois são elementos identificativos das tradições de um povo que merecem ser preservadas.

É interessante observar que, nalgumas canções, se faz alusão à figura de S. José, que se poderá identificar com a figura do pai e que ajuda a mãe a cuidar do bebé enquanto esta faz a lida da casa:

“José embala o menino
que a Senhora logo vem

Foi lavar os cueirinhos
à fontinha de Belém”

Quadra retirada da canção “José embala o menino”
da *Canção Popular Portuguesa* (Graça, 1974: 53)

“Senhora lavava,
São José ‘stendia,
chorava o menino
c’o frio que fazia.”

Quadra retirada da canção “Senhora lavava (Embaló a Jesus)”
do *Cancioneiro de Entre Mar e Serra da Alta Estremadura* (Sousa, 2004: 41)

A figura da criança identificada com o próprio Menino Jesus é bastante evidente
em quadras como as que se transcrevem de seguida:

“Meu menino está nuzinho
na manjedoura deitado.
Ó meu Deus! Tão sofredor
por causa do meu pecado.

Ó meu Jesus! Tão sozinho
na manjedoura deitado.
Vós aí no sofrimento
e eu aqui tão regalado”.

Quadras retiradas da “Cantiga de Natal (ou de Nanar)”
do *Cancioneiro de Entre Mar e Serra da Alta Estremadura* (Sousa, 2004: 49)

Relativamente à figura “mãe”, esta é muitas vezes invocada nas canções de
embalar, ou pela figura de Nossa Senhora, ou pela própria mãe. As quadras dedicadas à

figura materna são, na sua maioria, direccionadas para a actividade doméstica da mãe, para os cuidados de higiene da roupa do filho, evidenciada nas seguintes quadras:

Encontrei Nossa Senhora
junto ao Rio de Jordão.
Lavava as fraldinhas bentas
pela sua própria mão”.

Quadra retirada da canção “Encontrei Nossa Senhora (2)”
do *Cancioneiro de Entre Mar e Serra da Alta Estremadura* (Sousa, 2004: 43)

“Nana, nana, meu Menino,
Qu’a Mãezinha logo vem.
Foi lavar os cueirinhos
Ao pocinho de Belém”.

Quadra retirada do *Cancioneiro de Cinfães* (Pereira, 1950: 386)

Várias vezes se encontram referências que nos indicam que a figura materna entrega o seu filho nas mãos dos anjos para que estes o possam proteger de todo o mal:

“O meu menino é d’oiro,
d’oiro é o meu menino,
Hei-d’intregá-lo ós anjos,
p’ra lembrar qu’ é pequenino”.

Quadra retirada do *Cancioneiro de Cinfães* (Pereira, 1950: 384)

“Dorme, dorme meu filhinho
Um soninho descansado
Que o Anjo da tua Guarda
Vela por ti, a teu lado.”

Quadra retirada da canção “O embalar das creanças”
do *Romances e canções populares da minha terra* (Serrano, 1921: s/p)

4.1.2 Expressão do amor materno

Verificam-se também algumas canções nas quais é evidente a expressão do amor materno, onde a mãe exprime os seus sentimentos (alegrias e tristezas), como que numa reflexão, um momento que lhe permite desabafar acerca das suas preocupações com o seu filho e com a própria vida.

“Não choreis, ó meu Menino!
Não choreis, ó meu amor!
Essas lágrimas choradas
cortam-me a alma de dor!”

Quadra retirada da canção “Cantigas ao Deus Menino”
do *Cancioneiro de Entre Mar e Serra da Alta Estremadura* (Sousa, 2004: 47)

“Dorme, dorme, meu menino!
Que o teu pai anda a cavar!
Fecha os olhos e dorme,
que me dói de ouvir chorar!”

Quadra retirada da “Canção de embalar”
do *Cancioneiro de Entre Mar e Serra da Alta Estremadura* (Sousa, 2004: 685)

“Quem tem meninos pequenos
por força que há-de cantar.
Quantas vezes as mães cantam,
com vontade de chorar!”

Quadra retirada da canção “Quem tem meninos pequenos”
da *Canção Popular Portuguesa em Fernando Lopes Graça* (Weffort, 2006: 277)

4.1.3 Tradição continuada

Relativamente a esta temática evidenciada nos textos de algumas canções de embalar, entende-se como “de uma geração a outra” as preocupações e a alusão a injustiças que é possível verificar que continuam a resistir aos tempos. A preocupação com o futuro da criança que nasceu também é um factor que continua e continuará a ser uma preocupação das famílias das crianças. Uma geração dá lugar a outra, mas existem factores que não mudam com o passar dos anos.

“As passadas do caminho
sei-as eu todas de cor.
Só não sei o teu destino,
meu menino! Meu amor!”

Quadra retirada da “Canção de embalar”
do *Cancioneiro de Entre Mar e Serra da Alta Estremadura* (Sousa, 2004: 685)

Na canção “Sant’Ana embala o menino Jesus”, uma canção natalícia, mas utilizada também como canção de embalar. Denota-se aqui uma preocupação da avó com o neto, fazendo uma comparação entre a pobreza do seu menino (o Menino Jesus) e os requintes que os filhos dos homens ricos têm possibilidades de ter. Esta canção pode ser vista como uma lamentação e, simultaneamente, uma manifestação contra as desigualdades sociais e as injustiças:

“Calai, calai meu menino,
que a Mãezinha logo vem.
Foi lavar as tuas fraldinhas
à fontinha de Belém.

Os filhos dos homens ricos
nascem em berço doirado...
E só vós, ó meu Menino,
em pobres palhas deitado.

Os filhos dos homens ricos
no meio de cobertores...
E só vós, ó meu Menino,
aqui coberto de dores!

Os filhos dos homens ricos,
deitados em lençóis finos...
E só vós, ó meu Menino,
aqui cercado de espinhos!

Os filhos dos homens ricos,
em seu fino travesseiro...
E só vós, ó meu Menino,
encostado a um madeiro!”

Quadras retiradas da canção “Sant’ Ana embala o menino Jesus”
do *Cancioneiro de Entre Mar e Serra da Alta Estremadura* (Sousa, 2004: 46)

4.1.4 Incitamento ao sono

O principal objectivo das canções de embalar é o de adormecer a criança. Neste sentido, é possível identificar nas quadras de diversas canções fórmulas que se repetem

ao longo de uma canção, recorrendo a sílabas neutras como “á...á...”, “ó...ó...”, entre outros:

“Á...á...á...á...á...á...
Nana nana meu menino
Nana nana meu menino
Que a mãezinha logo bem
Que a mãezinha logo bem
Á...á...á...á...á...”.

Quadra retirada da canção “Embaló”
do *Cancioneiro Regional de Lafões* (Pinto *et al.*, 2000: 257)

“Dorme, dorme, meu menino,
Qu’a tua mãe tem que *fazere!*
Ah, ah! Ru, ru!
Ela tem muito trabalho
E tem pouco que *comere!*
Ah, ah! Ru, ru!”

Quadra retirada da canção “Dorme, dorme, meu menino”
do *Cancioneiro Popular Português* (Giacometti, 1981: 14)

“Ó... menino, ó, ó,...ó,
Ó menino ó,
Teu pai foi ao eiró,
C’uma vara de agulhão
P’ra matar o perdigão.
ó,...ó,...ó,...ó”.

Quadra retirada da “Canção do berço”
do *Folklore do Concelho de Vinhais* (Martins, 1938: 88)

4.1.5 Afastamento dos perturbadores do sono

Além de todos os temas referenciados até ao momento, verifica-se ainda que algumas canções de embalar fazem alusão a personagens maléficas como o “Papão” e a “Coca”. A alusão a estas personagens tem como objectivo levar a criança a ter a certeza que está em segurança e que a mãe, ou quem a embala, é o seu protector, conseguindo afastar de si tudo o que é mau para que tenha um sono tranquilo que não seja perturbado por nada:

“Vai-te embora ó papão,
de cima desse telhado:
Deixa dormir o menino
um soninho descansado”.

Quadra retirada da canção “Vai-te embora, ó papão”
da *Canção popular portuguesa em Fernando Lopes-Graça* (Weffort, 2006: 215)

“Vai-te embora ó papãozinho,
vai-te de uma vez embora.
O meu menino quer dormir
não mo acordes agora.

Dorme, dorme, meu menino,
não deites as mãos de fora.
Fecha os teus olhos tão lindos
que o papão já se foi embora”.

Quadra retirada da “Canção de abanar meninos”
do *Cancioneiro de Entre Mar e Serra da Alta Estremadura* (Sousa, 2004: 686)

Por outro lado, pode entender-se o recurso a estas personagens como que uma forma de levar a criança a dormir mais depressa: quanto mais rápido ela adormecer, mais cedo o papão se vai embora:

“Ó meu filho dorme, dorme
olha o papão que além está...
Ó papão vai-te embora
que o menino dorme já”.

Quadra retirada da canção “Vai-te embora, ó papão”
da *Canção popular portuguesa* (Graça, 1974: 52)

4.2 Discrepâncias entre métrica da música e métrica da palavra

Na canção de embalar o canto melismático pode ter duas razões: a primeira, para embelezar a canção e a segunda, como resultado de improvisação por parte do intérprete. Esta improvisação deve-se a questões relacionadas com a métrica do texto. É possível constatar, nalgumas canções que foram recolhidas, a existência de discrepâncias entre a métrica da música e a métrica da palavra. Tal facto deve-se, na opinião de Lopes-Graça (citado por Weffort, 2006: 97-8), ao facto da melodia ser mais antiga que o texto que lhe foi adaptado. Para o autor este aspecto expressa verdadeiramente “marca da sua origem rústica”. Segundo o autor,

“sem que a coisa se possa provar objectivamente, visto nos faltar e ser quase impossível escrevê-la, por ausência de códices impressos ou manuscritos, uma história da canção popular portuguesa, intuitivamente nos parece poder afirmar-se um tal caso, por exemplo aquela linda canção alentejana “Ó vizinha tem lá lume” (...), com a sua larga, flexível e assimétrica melodia mixolídia, em que dificilmente, ou só graças a uma tortuosa prosódia, cabe a irregularidade métrica das suas duas

pouco significativas quadras. (...) E se, nos mais felizes exemplos, quadra e melodia se casam harmoniosamente, não raro é, por outro lado, depararem-se-nos canções em que a melodia leva a palma à quadra e, beleza e plasticidade”.

Abrantes (2007: 172) refere-se também a esta questão afirmando que

“a adaptação de várias letras, ou conteúdos literários a uma única melodia faz com que a métrica do texto não coincida com a métrica musical (...)”

Os factos referidos anteriormente podem verificar-se, com extraordinária clareza, nos seguintes excertos:

Na - na, na - na, meu me - ni - no, Qu'a mãe - zi - nha lo - go vem; Foi

6 la - vá - los teus pa - ni - nhos Ao ri - i - nho de Be - lém.

1. Canção “Nana, nana meu menino” do *Cancioneiro de Cinfães*
(Pereira, 1950: 388)

Não muito lento

Jo - sé

Foi la -

Jo - sé

Quea Se - nho - ra lo - go

2. Excertos retirados da canção “José embala o menino” da
Canção Popular Portuguesa (Weffort, 2006: 288)



3. Excertos retirados da canção “Canção do Berço” do
Cancioneiro Minhoto (Sampaio, 1944: 162)

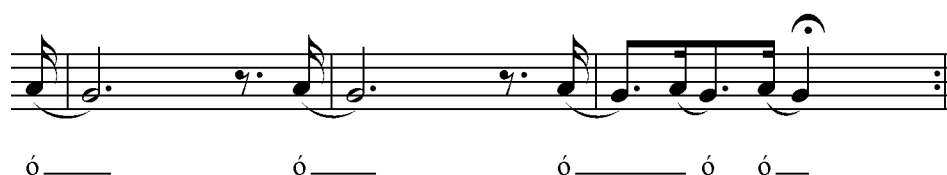


4. Excerto retirado da canção “Encontrei Nossa Senhora” do
Cancioneiro de Entre Mar e Serra da Alta Estremadura (Sousa, 2004: 42)

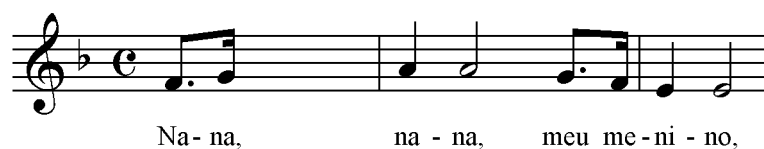
4.3 Predominância de graus conjuntos nas sílabas neutras

Ainda que nos primeiros tempos a criança não entenda a linguagem, a melodia é, aqui, factor fundamental; a canção é entendida melodicamente, e não ao nível do seu conteúdo literário propriamente dito. Nos primeiros meses de vida a criança ainda presta mais atenção ao contorno melódico, relegando o texto das canções para segundo plano. Gordon é um defensor de que se devem “entoar melodias sem texto para que as crianças se concentrem nas suas características musicais intrínsecas” (Rodrigues, 2005: 73).

As canções de embalar terminam, regra geral, com sílabas neutras como “ró, ró”, “nana, nana”, “ó, ó”, que geralmente se encontram organizados por graus conjuntos como se poderá constatar nos exemplos seguintes:



5. Excerto retirado da canção “José embala o menino” da
Canção Popular Portuguesa em Fernando Lopes-Graça (Weffort, 2006: 288)



6. Excerto retirado da canção “Nana, nana meu menino” do *Cancioneiro de Cinfães* (Pereira, 1950: 388)



7. Excerto retirado da canção “O embalo dos meninos” do *Cancioneiro Alentejano*. (Marvão, 1955: 189)



8. Excerto retirado da canção “Ó, ó, menino, ó” da *Canção Popular Portuguesa em Fernando Lopes-Graça* (Weffort, 2006: 281)

4.4 Presença de intervalos de terceira menor

Verifica-se ainda uma organização destas sílabas neutras por intervalos de 3ª menor. Destacam-se os seguintes exemplos:



9. Excerto retirado da canção “Embalo” do *Cancioneiro Regional de Lafões* (Pinto *et al*, 2000: 257)



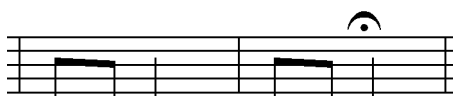
Ah! Ah! Ah! Ah! Ah! _____

10. Excerto retirado da canção “Cala, cala meu menino”
do *Cancioneiro Regional de Lafões* (Pinto *et al*, 2000: 255)



Ó, _____ Ó, _____

11. Excerto retirado da canção “Ó, ó, menino, ó”
da *Canção Popular Portuguesa em Fernando Lopes-Graça* (Weffort, 2006: 281)



Ah, ah! Ru, ru!

12. Excerto retirado da canção “Dorme, dorme meu menino”
do *Cancioneiro Regional de Lafões* (Pinto *et al*, 2000: 256)

4.5 Âmbito das canções

Outro dos aspectos a considerar ao nível melódico é o âmbito das canções. Segundo um estudo efectuado por Magno (citado por Rodrigues, 2005: 72), a maior parte das canções analisadas tinham um âmbito de 6ª Maior no registo central da voz feminina. De salientar ainda que também foi possível encontrar algumas canções que excedem o âmbito de 6ª Maior. É o caso do âmbito de seis das canções, que apresentam um âmbito de 7ª. Pode ainda concluir-se que extensões que excedam a 7ª são muito menos frequente.

É possível verificar estes dados através do quadro que se apresenta de seguida:

Canção	Âmbito	Página
1. “Quem tem meninos pequenos”	5ª (Mi3 – Si4)	85
2. “Dorme, dorme meu menino”	5ª (Lá3 – Mi3)	89
3. “O embalo dos meninos”	5ª (Fá#3- Si4)	95
4. “Nana, nana meu menino”	5ª (Mi3 – Sib4)	99
5. “Dormi, menino, dormi”	5ª (Sol#3 – Ré4)	103
6. “Nana, nana meu menino”	5ª (Mi3 - Sib4)	105
7. “Canção do berço”	6ª (Fá3 – Ré4)	109
8. “Canção de abanar meninos”	6ª (Mi3 – Dó4)	113
9. “Embalo”	6ª (Fá#3 – Ré4)	117
10. “O menino tem soninho”	6ª (Lá3 – Fá3)	119
11. “José embala o menino”	6ª (Mi3 – Dó4)	123
12. “O embalar das creanças”	7ª (Mi3 – Ré4)	125
13. “Cala, cala meu menino”	7ª (Lá3 – Sol3)	127

14. “Encontrei Nossa Senhora”	7ª (Dó3 - Sib4)	131
15. “Senhora lavava”	7ª (Ré3 – Mi4)	133
16. “Nana, nana meu menino”	7ª (Dó#3 - Sib4)	137
17. “Canção do berço”	7ª (Mi3 – Ré4)	139
18. “Ó, ó, menino, ó”	8ª (Mi3- Mib4)	141
19. “Cantiga de embalar”	13ª (Dó3 – Mi4)	143
20. “Canta passarinho, canta”	14ª (Dó3 – Fá4)	145

4.6 Repetição de células rítmicas

No que concerne ao ritmo, Abrantes (2007: 172-3) refere que, nas canções de embalar, as frases são pequenas, “compostas por células ou grupos de duas, três ou quatro figuras cada, que se organizam de feição a tornar-se numa forma cíclica”. Stork (citado por Pocinho, 2007: 49), por seu turno, esclarece esta questão e, mais uma vez, justifica-a do ponto de vista cultural; ou seja, segundo esta autora, também o ritmo varia bastante de sociedade para sociedade. Neste sentido, o autor afirma que

“a intensidade dos ritmos das canções de embalar varia muito segundo as culturas. É na África do Norte e na Índia que são mais vigorosos. Podem ser acompanhados de emissões vocais do tipo de onomatopeias de fórmulas rítmicas muito simples ou de canções de embalar muito variadas. Nas sociedades industrializadas, onde predomina a «comunicação distante», as canções de embalar cantadas

pela mãe ou avó têm vindo a escassear e a dar lugar à caixinha de música”.

Pode constatar-se nas canções que se transcrevem a seguir uma repetição de células rítmicas ao longo de uma mesma canção:

Dur-na já ó meu me - ni - no, quea su-a mãe já lá vem. Foi la-var os co-ei-ri - nhos. À fon-ti-nha de Be - lém. Ah! Ah! Ah!

13. Canção “O embalo dos meninos” do *Cancioneiro Alentejano* (Marvão, 1955: 189)

Na - na, na - na, meu me - ni - no, Qu'a mãe - zi - nha lo - go vem; Foi la - vá - los teus pa - ni - nhos. Ao ri - i - nho de Be - lém.

14. Canção “Nana, nana meu menino” do *Cancioneiro de Cinfães* (Pereira, 1950: 388-9)

Can - ta pas - sa - ri - nho, can - ta na ra - ma dos o - li - vais. Seas tu - as pe - nas são mui-tas as mi - nhas são in - da mais.

15. Canção “Canta passarinho, canta” do *Cancioneiro de Entre Mar e Serra da Alta Estremadura* (Sousa, 2004: 687)

Na-na, na - na, meu me - ni - no, Nana, na - na, meu me - ni - no. Qu'a mãe - zi - nha lo-go

7 vem, — Qu'a mãe - zi - nha lo-go vem, — Foi la - va - los teus pa - ni - nhos, Foi la -

12 va - los teus pa - ni - nhos Ao re - gui - nho de Be - lém. — Ao re - gui - nho de Be -

17 lém. — ó ó ó ó ó (Boca — fechada)

16. Canção “Nana, nana meu menino” do *Cancioneiro de Resende*
(Pereira, 1957: 80- 1)

Além da repetição de células rítmicas numa mesma canção, verificou-se ainda que nalgumas canções a repetição concretiza-se não só ao nível rítmico, mas também ao nível melódico. Deste facto são exemplo as canções que se seguem:

O meu me - ni - no é d'oi-ro, d'oi - ro é o meu me - ni - no;

5 hei - de le - bá-lo ós an - jos, a cri - ar, qu'é pe - que - ni - no.

17. Canção “Canção do berço” do *Cancioneiro Minhoto*
(Sampaio, 1944: 162)

Na - na, na - na meu me - ni - no, qu'a mãi - zi - nha lo - go vem. ____

5
Foi la - var os teus pa - ni - nhos, à po - ci - nha de Be - lém. ____

18. Canção “Canção do berço” do *Cancioneiro Popular Português*
(Giacometti, 1981: 15)

Dor-me, dor-me, meu me - ni - no, qu'a tua mãe tem que fa - ze (re). Ah, ____ ah! Ru, ____ ru!

7
E - la tem mui-to tra - ba - (lho) E tem pou-co que co - me - (re). Ah, ____ ah! Ru, ____ ru!

19. Canção “Dorme, dorme meu menino” do *Cancioneiro Regional de Lafões*
(Pinto *et al.*, 2000: 256)

$\text{♩} = 63$
Quem tem me - ni - nos pe - que - nos sem-pre lhe sa - be can-tar. Quan - tas ve - zes

6
os pais can - tam com von - ta - de de cho-rar. Oh, oh, oh. ____

20. Canção “Quem tem meninos pequenos” da *Canção Popular Portuguesa em Fernando*
Lopes-Graça (Weffort, 2006: 277)

5. Metodologias e processos de ensino - aprendizagem na educação pré-escolar

Os modelos curriculares para a Educação de Infância têm evoluído ao longo de várias décadas, conforme as descobertas que se foram realizando acerca do desenvolvimento da criança. O Século XIX foi um século marcadamente intelectualista e racionalista. Por oposição, o Século XX distinguiu-se por outro tipo de mudanças que exerceram um enorme impacto na vida humana. O Homem, que até então acreditava em verdades absolutas, em códigos morais e de conduta inquestionáveis, coloca agora em questão muitos dos factos que eram anteriormente aceites sem questionamento. Neste sentido surgem novas correntes pedagógicas, desenvolvidas, entre outros, por John Dewey, Jerome Bruner e Jean Piaget. Estas novas filosofias da educação influenciaram as práticas educativas e permitiram olhar para o desenvolvimento da criança de outra forma. Verifica-se, no século XX, uma renovação da atenção dedicada à pessoa e, mais especificamente, à criança, despertando a consciência de que a criança não é um adulto em miniatura, mas um ser com características próprias que devem ser tomadas em consideração em qualquer processo de ensino-aprendizagem. Uma das novidades fundamentais deste século é, então, o reconhecimento da criança enquanto ser com identidade própria, dotado de características específicas e não um “projecto” de adulto ou um adulto incompleto. Constata-se, cada vez mais, que a Educação Pré-escolar é um pilar fundamental na educação da criança. Assim, neste sentido, tem-se tornado imperioso definir orientações curriculares que permitam delinear competências a desenvolver nesta faixa etária. É, por isso, importante desenvolver modelos curriculares de qualidade nesta etapa.

Segundo Formosinho (*in* Formosinho, Lino & Niza, 2007: 11), os modelos curriculares têm como principal objectivo integrar os objectivos da educação e do currículo, os métodos de ensino, os métodos de organização do espaço e dos tempos escolares. Com a necessidade de deixar para trás um ensino transmissivo, os modelos devem ter em conta a criança e o direito que esta tem a participar no seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Formosinho (*in* Formosinho, Lino & Niza 2007: 15) defende que os diferentes modelos curriculares devem exercer “uma pedagogia transformativa que credita a crianças com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a acção pedagógica numa actividade partilhada”. Para isso, cada modelo deve ter em conta a diversidade cultural, de modo a que exista

uma interacção entre o meio educacional e o meio social, a fim de efectivar o processo de ensino/aprendizagem. Ainda segundo Formosinho (*in* Formosinho, Lino & Niza 2007: 33) a diferença deve ser aceite como potencial para a aquisição de novas competências e não como um entrave à aprendizagem.

Cabará, por isso, neste capítulo uma breve abordagem aos modelos curriculares mais conhecidos e desenvolvidos a partir do Século XX:

5.1 Modelos Montessori;

5.2 Modelos Construtivistas

5.3 Modelos Behavioristas e

5.4 Modelos de Educação Aberta

5.1 O modelo Montessori foi desenvolvido por Maria Montessori, médica italiana, que tendo trabalhado com crianças deficientes mentais, transpôs os conhecimentos daqui provenientes para a educação de crianças sem problemas. Para Montessori, o conhecimento tinha como principal base as percepções que a criança tem do mundo. Nesta perspectiva, acreditava que é necessário “treinar os sentidos das crianças” (citada por Spodek, 2002: 198). Assim, segundo este modelo, proporcionam-se à criança actividades que lhe permitam tornar-se autónoma, preparando-a simultaneamente para a vida futura. Para isso, são desenvolvidas actividades que levam a criança a aprender a vestir-se e a lavar-se, entre outras.

Este modelo curricular tem como principal objectivo pensar o espaço, de modo a criar novas experiências e novas situações de aprendizagem para a criança. Privilegia a educação sensorial, exercícios da vida prática, a educação muscular e o ensino de competências académicas básicas. É um modelo com um ensino indirecto, onde a criança tem extrema liberdade para contactar com tudo aquilo que a rodeia, no sentido de explorar para adquirir novas aprendizagens.

5.2 Os modelos Construtivistas

Os **modelos Construtivistas** baseiam-se, em grande parte, na obra de Piaget. Defendem que o mais importante é que a criança seja envolvida activamente no processo de ensino - aprendizagem, construindo assim o seu conhecimento a partir das experiências e interações que tem com o ambiente que a rodeia. Para isso, o trabalho de toda a equipa envolvida neste processo é fundamental, visto que a observação das atitudes e das descobertas realizadas pelas crianças vão ser decisivas na criação de novos desafios que lhes permitam ter novas experiências e novas aprendizagens. Ao contrário dos Modelos de Educação Aberta, os Modelos Construtivistas defendem que é necessário dialogar com as crianças sobre as experiências a que foi sujeita, no sentido de as levar a reflectir sobre o que aconteceu e de despertar a curiosidade para novos factos. Esta curiosidade conduzirá a criança a investigar mais sobre determinado assunto, levando-a a interagir com outras pessoas, novos objectos, entre outros. Dos modelos construtivistas destacar-se-ão três: o Modelo High/Scope, o Modelo Reggio Emilia e o Modelo da Escola Moderna Portuguesa.

5.2.1 O modelo High/Scope é o modelo construtivista mais conhecido em Portugal e rege-se em torno de cinco eixos fundamentais:

Aprendizagem pela acção, onde é importante levar a criança a vivenciar para depois reflectir;

Interações positivas adulto - criança que se revelam relevantes para que exista um pleno sucesso da aprendizagem pela acção. O adulto deve proporcionar à criança um clima de bem-estar, apoiando-a nas brincadeiras, de modo a estimulá-la, no sentido de a levar a resolver os seus problemas. Além de observar, é função do adulto perguntar, levando a criança a exteriorizar para a encorajar de seguida e incentivar a novas interações;

Ambiente de aprendizagem agradável para a criança, pois consideram que é fundamental dividir os espaços por áreas de interesse, organizando e identificando os materiais, de modo que as crianças os consigam identificar para utilizar e arrumar

posteriormente. Pretende-se que a criança se consiga movimentar de forma independente. “Assim, tome-se por exemplo uma sala de actividades organizada em. A área da casa, a área da expressão plástica, a área das construções a área do consultório médico e a área da biblioteca e da escrita. Esta sala permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção de experiências dessa pluralidade (Formosinho, Lino & Niza, 2007: 67);

Rotina diária consistente permitirá à criança saber aquilo que fará ao longo do dia, aprendendo a trabalhar em diversos tipos de interacções como, por exemplo, em pequenos e grandes grupos. Esta rotina “pré-escolar High/Scope inclui o processo planear – fazer - rever, o qual permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram. (Hohmann e Weikart, 2007:8). Formosinho (Formosinho, Lino & Niza, 2007: 69) refere-se também à importância da rotina diária referindo que se devem variar as situações ao longo do dia desde a sala, ao recreio e até mesmo fora da escola;

Avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa, permitirá reunir a equipa de trabalho com o objectivo de planear tarefas, tendo em conta aquilo que puderam observar nas crianças durante a realização de outras actividades. Além do processo de avaliação e de planificação, é também dever dos docentes levar os encarregados de educação a participar no programa (Formosinho, Lino & Niza, 2007: 88).

Pensa-se que estes modelos não poderão ser implementados na sua forma mais pura, pois não existem verdades absolutas, e como tal não há práticas que sejam verdadeiramente exequíveis na sua totalidade. Contudo, há a convicção de que os Modelos Construtivistas são aqueles que privilegiam as interacções entre os adultos e as crianças de uma forma natural, levando-a a construir o seu próprio conhecimento. Por outro lado, há uma grande referência às rotinas, que na Expressão Musical, e de acordo com a maioria dos pedagogos, também fazem todo e sentido. É pela repetição que a criança adquire um conhecimento musical sólido.

5.2.2 O modelo Reggio Emilia tem como principal objectivo envolver todos os intervenientes no processo educativo, fazendo parte da equipa de trabalho: pais e professores. Considera-se que é importante o envolvimento e a participação de todos, pois o contributo de todos é que constituirá o conhecimento completo. Segundo este modelo, só através do contacto com o outro é que a criança pode evoluir pessoal e socialmente. O que é verdadeiramente importante é a cadeia de relações que se estabelece entre a criança e os outros, a qual permitirá construir a aprendizagem da criança. Esta aprendizagem não é centrada na criança como ser individual, mas como ser dotado de características próprias, membro de uma comunidade que constrói o seu conhecimento com base nas interacções que estabelece com os outros. Segundo Malaguzzi (citado por Lino in Formosinho, Lino & Niza, 2007: 102), “todos os implicados no processo educativo são educadores e educandos”. Quer-se dizer com isto que ninguém é o detentor do conhecimento, todos constroem o seu conhecimento através do contacto com o outro. É através da colaboração e da cooperação que se constrói o conhecimento. As Escolas Reggio Emilia dão especial atenção aos seguintes aspectos (Formosinho, Lino & Niza, 2007: 105):

- Expressão (através de diferentes linguagens como por exemplo a mímica, a música, a pintura, entre outras.);
- Organização do espaço físico (pensado de forma a estar organizado de forma semelhante a uma cidade italiana);
- Trabalhos de projecto, e
- Investigação por parte de crianças e adultos.

Além disto, os tempos são pensados de forma a proporcionar no mesmo dia actividades individuais e em grupo, dando-lhes possibilidade de escolher o que querem fazer e permitindo-lhes escolher os materiais necessários para a realização das tarefas. As crianças realizam ainda tarefas como ajudar no refeitório, cuidar das plantas e dos animais.

Um dos ideais deste modelo é dar-se a conhecer à comunidade envolvente, levando todas as semanas actividades a um dos locais da cidade. Segundo Lino (Formosinho, Lino & Niza, 2007: 96), “as crianças, os professores e os instrumentos de trabalho são levados para diferentes locais da cidade a fim de se realizarem actividades que possam ser observadas por todos, justificando-se o investimento do município na educação das crianças pequenas”.

5.2.3 O movimento da Escola Moderna centra a sua prática pedagógica na interacção social, promovendo a cooperação e solidariedade para que as crianças aprendam a ajudar-se umas às outras. Este movimento tem como objectivo proporcionar uma aquisição de conhecimentos onde todos aprendem uns com os outros, desde os adultos às crianças. Por essa razão, a criança também tem um papel importante na planificação e na avaliação das actividades. Segundo Niza (Formosinho, Lino & Niza, 2007: 127),

“desta concepção de escola como comunidade de partilha das experiências culturais da vida real de cada um e dos conhecimentos herdados pela História das Ciências e das Culturas, decorrem três finalidades formativas:

1. a iniciação às práticas democráticas;
2. a reinstituição dos valores e das significações sociais;
3. a reconstrução cooperada da Cultura”.

A base deste modelo curricular está então na apropriação, por parte da criança, do conhecimento, através das interacções, da cooperação e da vivência que se estabelece entre todos os intervenientes no processo educativo. Este modelo assenta assim, segundo Niza (Formosinho, Lino & Niza, 2007: 128) em sete princípios base:

- “1. Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação. (...)
2. A actividade escolar, enquanto contrato social e educativo (...)
3. A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação. (...)
4. Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano. (...)
5. A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos. (...)

6. As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interacção com a comunidade. (...)
7. Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “actores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projectos”.

Segundo Niza (*in* Formosinho, Lino & Niza, 2007: 130), para que se concretize uma verdadeira aprendizagem, o conhecimento deve construir-se através da compreensão e apropriação dos fenómenos. Deve ainda dar-se especial atenção e relevo à vertente comunicativa, no sentido de levar a criança a comunicar os métodos e os resultados utilizados para os projectos realizados. Por fim, os resultados dos projectos realizados potenciarão a reestruturação de conhecimentos: as novas experiências enriquecem os conhecimentos e conduzem à sua reconstrução.

Este modelo curricular da Escola Moderna Portuguesa não defende a divisão das crianças por faixas etárias. Pelo contrário, entende que é a diversidade que proporciona um contacto com um leque mais alargado de experiências, enriquecendo o conhecimento de cada um. Defende, assim, que deve existir uma mistura de idades. Este modelo curricular valoriza e incentiva ainda a capacidade de expressão de cada criança, enaltecendo, igualmente, a história social e cultural de cada um. Dá espaço à criança para que esta brinque e explore, no sentido de despoletar questões que esta tenha necessidade de ver respondidas, levando à implementação de novos projectos. O espaço encontra-se dividido por seis áreas (*in* Formosinho, Lino & Niza, 2007: 132): biblioteca; oficina de escrita e reprodução; ciências experimentais; carpintaria e construções; actividades plásticas e outras expressões artísticas e brinquedos e jogos. Além destas áreas, contam ainda com um espaço para realização de trabalhos colectivos. As actividades diárias seguem também uma sequência própria, encontrando-se o dia dividido em nove etapas distintas (*in* Formosinho, Lino & Niza, 2007: 135):

- “1. Acolhimento
2. Planificação em conselho
3. Actividades e projectos
4. Pausa
5. Comunicações (de aprendizagens feitas)
6. Almoço

7. Actividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado)
8. Actividade cultural colectiva
9. Balanço em conselho”.

O processo de avaliação decorre da observação das crianças, tendo em conta as aprendizagens e os projectos realizados. É um modelo curricular que pressupõe uma verdadeira interacção entre escola, família e comunidade. Há, inclusivamente, momentos destinados à sua participação. Na opinião de Niza (*in* Formosinho, Lino & Niza, 2007: 140),

“Conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve”.

5.3 Os modelos Behavioristas, organizam a aprendizagem de uma forma bastante sequenciada, caminhando passo a passo, em que o educador vai controlando sempre as actividades que as crianças vão realizando. Os materiais e as competências a desenvolver são escolhidos minuciosamente, no sentido de organizar as actividades numa sequência lógica. Estes modelos determinam que deve existir sempre uma avaliação inicial, onde se encontram comportamentos que devem ser modificados, para depois tomar medidas que intervenham no sentido de modificar esses mesmos comportamentos. Nesta primeira fase o reforço assume um papel bastante importante, principalmente quando se verificam aproximações ao comportamento desejado. As matérias são apresentadas de uma forma sequenciada. Os Modelos Behavioristas privilegiam a *performance* e não a obediência. Comparativamente ao modelo Montessori, o ensino é mais directo e estruturado, e o educador vai dando reforço à crianças.

5.4 Os Modelos de Educação Aberta admitem uma educação informal onde o mais importante é o desenvolvimento global do indivíduo. Este desenvolvimento global da criança serve de base para as aprendizagens que a criança terá em contexto educativo. Defendem uma aprendizagem activa, onde se adquirem conhecimentos pela descoberta e não por uma aprendizagem à base do discurso.

Com esta breve reflexão acerca das metodologias actuais para Jardim-de-Infância foi possível perceber os modos de actuação neste contexto e a importância atribuída às diferentes áreas. Como se pôde verificar, há modelos que defendem apresentações públicas semanais no que concerne às áreas das Expressões. A música pode aqui ser um veículo de transmissão cultural, no sentido de mostrar à comunidade o que as crianças aprendem, sem esquecer, porém, que não é (nem deve ser) este o objectivo da Área de Expressão Musical. Apresentar em público é importante e estimulante, mas não é suficiente. É necessário formar, criar bases musicais sólidas que permitam posteriormente aprofundar conhecimentos. Por isso, pensa-se que a Expressão Musical não deve ser vista como um instrumento para “organização de eventos”, como é possível assistir hoje em dia em muitas das instituições das quais se tem conhecimento.

A maior parte dos modelos referenciados ao longo deste capítulo concedem uma grande liberdade de actuação à criança, pretendendo que o “mote” para novos projectos seja dado pelas mesmas. O valor da espontaneidade da criança e o prazer em experienciar é inquestionável; necessitando, porém, de orientação. Concorde-se que deve existir flexibilidade pedagógica, contudo não se deve colocar em causa o lado mais “gramatical” da Expressão Musical, cada vez mais defendido pelos pedagogos actuais. Gordon (2000: 320) reporta-se a esta questão afirmando que

“uma criança pequena deve ser incentivada, se bem que não forçada nem impelida, a cantar em resposta ao que o pai ou o professor cantaram, podendo isto acontecer de forma inteiramente natural, quando o adulto dá pistas à criança sobre o que deve fazer e como deve fazer, através de expressões faciais”.

Relativamente à divisão de trabalhos em grande e pequeno grupo, considera-se que esta poderá ser uma estratégia benéfica no sentido de proporcionar formas de trabalho diversificadas, como seja a preparação de diferentes linhas rítmicas e melódicas, no sentido de culminar num trabalho final de grupo. O trabalho em pequenos grupos poderá igualmente efectivar-se na preparação de diferentes acompanhamentos para uma mesma música e posterior apresentação ao grande grupo, entre outros.

Outra questão que parece igualmente importante é a das rotinas. Para que exista uma verdadeira aprendizagem musical é necessária a repetição de actividades, no sentido de levar a criança a apropriar-se dos conhecimentos. Pode entender-se aqui a importância de uma aula de Expressão Musical com finalidades bem definidas, mas que obedeçam a uma rotina que permita à criança desenvolver competências musicais de uma forma sólida.

Em resumo, sente-se que faltam trabalhos académicos relativos à fusão e articulação entre os modelos curriculares em uso no Jardim-de-Infância e os modelos pedagógicos musicais concretos, o que se pensa ser de extrema importância no sentido de melhorar cada vez mais o trabalho dos professores de Expressão Musical e a sua projecção no desenvolvimento musical de crianças desta faixa etária.

6. Legislação e Orientações Curriculares para a Educação de Infância

Os conteúdos a desenvolver ao longo da Educação Pré-Escolar estão previstos nas *Orientações Curriculares para a Educação de Infância* (2007) e encontram-se divididos por Áreas de Conteúdo que serão objecto de planificação por parte dos educadores, no sentido de proporcionar à criança actividades e experiências diversificadas. Porém, estas áreas, ainda que divididas por áreas de conhecimento, não são compartimentos estanques, pretendendo-se assim que exista uma articulação dos conteúdos entre si. As áreas de conteúdo são três:

A Área de Formação Pessoal e Social (relacionada com a tomada de consciência de determinados valores, o respeito pela diferença, e propor-se também desenvolver questões que proporcionem a independência individual e a autonomia, levando a criança a desenvolver uma educação para a cidadania);

A Área de Expressão e Comunicação (permite favorecer o conhecimento das expressões, da linguagem, da iniciação à escrita e da matemática), e

A Área de Conhecimento do Mundo (visa proporcionar momentos de reflexão e de resposta a situações do dia-a-dia, despoletar a curiosidade e o prazer pelo conhecimento e também aborda questões que se prendem com a educação para a saúde e a educação ambiental – “é através das relações com os outros que se vai construindo a identidade pessoal e se vai tomando posições perante o “mundo” social e físico” (Ministério da Educação, 2007: 21).

No que diz respeito à Área da Expressão e Comunicação, à qual daremos aqui algum relevo, especialmente no que concerne ao domínio da Expressão Musical, acredita-se tratar-se de uma área que exerce um papel fundamental na inserção da criança na sociedade, de forma a torná-la um ser dotado de autonomia. Esta área comporta as expressões que se enunciam de seguida:

- **Expressão Motora;**
- **Expressão Dramática;**
- **Expressão Plástica, e**
- **Expressão Musical.**

Considera-se, neste documento, que as áreas das expressões, tal como as outras áreas, “não podem ser vistas de forma totalmente independente, por se completarem mutuamente”, no sentido de proporcionar à criança o contacto com diferentes formas de linguagem, de modo que esta construa e adquira conhecimentos sólidos que lhe forneça aptidões para continuar a aprender ao longo da vida com base num ensino estruturado e estruturante. Trata-se de um ensino que tem sempre como ponto de partida os conhecimentos previamente adquiridos pela criança como fundamentais para a conduzir a novas aprendizagens e novos contextos. Considera-se que é aprendendo a relacionar-se com diversos códigos, com diferentes linguagens que as crianças vão desenvolvendo inúmeras capacidades, entre elas as motoras, as afectivas e as cognitivas que permitem que a criança vá construindo conhecimentos sólidos.

A Expressão Musical é uma das áreas contempladas nas *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*; por isso, considera-se importante fazer neste estudo uma breve análise acerca daquilo que aí é contemplado e considerado fundamental desenvolver nesta área. Assim, tendo em conta as *Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar* (Ministério da Educação, 2007: 64),

“a expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons: intensidade (fortes e fracos), altura (graves e agudos), timbre (modo de produção), duração (sons longos e curtos), chegando depois à audição interior, ou seja, a capacidade de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros.”

A Área da Expressão Musical encontra-se organizada em torno de cinco pilares fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar. Todos eles poderão articular-se entre si, sendo igualmente susceptíveis de desenvolver e de promover a articulação com outros aspectos que não os estritamente musicais. Temos como exemplo disso a canção

que, além de desenvolver capacidades vocais, pode contribuir positivamente para o desenvolvimento cognitivo/linguístico da criança. Neste sentido, nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2007: 64), encontra-se a referência de que “a relação entre a música e a palavra é uma outra forma de expressão musical. (...) Trabalhar o texto das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, o que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras (...)”. No que diz respeito ao eixo Cantar (Ministério da Educação, 2007:64), defende-se que é importante que se explore a “relação entre a música e a palavra” numa perspectiva de articulação entre a música e o desenvolvimento da linguagem, através do recurso a jogos que permitam criar novas letras e explorar o vocabulário.

Relativamente ao Escutar (Ministério da Educação, 2007:64), define-se a importância de “escutar, identificar e reproduzir” sons da natureza e do meio próximo.

No que concerne ao Dançar, é referido que “a música pode constituir uma oportunidade para as crianças dançarem” (Ministério da Educação, 2007: 64), sugerindo assim uma articulação entre Expressão Musical e Expressão Motora. É considerado igualmente importante que neste âmbito a criança aprenda a movimentar-se ao som da música e a explorar os seus próprios movimentos, quer individualmente, quer através de danças em grupo. De salientar que a expressão corporal exerce nesta fase um papel fundamental na apreensão de aspectos musicais fulcrais para o desenvolvimento musical, como é o caso do ritmo.

Relativamente ao conteúdo Tocar (Ministério da Educação, 2007:64), as orientações vão no sentido de sugerir que se recorra à utilização de instrumentos, quer por parte do professor – utilizando instrumentos como “flauta, guitarra, ...” – quer por parte das crianças – acompanhando diversas actividades com “jogos de sinos, triângulos, pandeiretas, xilofones, etc.”, fazendo ainda referência à utilização de música gravada como meio de fornecer novos estímulos às crianças. Ainda no que diz respeito à utilização de instrumentos, é sugerido que as próprias crianças possam construir os seus instrumentos, numa perspectiva de articular conteúdos entre a Expressão Musical e a Expressão Plástica.

Os cinco eixos em que se desenvolve o trabalho musical são referenciados individualmente à excepção do Criar. Como já foi referido, todos eles poderão ser trabalhados simultaneamente, contudo, pensa-se que a parte criativa deverá estar

presente em todos eles. Assim, encontramos referências à exploração da criatividade nos outros quatro parâmetros.

Pretende-se, segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* através da Expressão Musical, desenvolver nas crianças desta faixa etária capacidades que lhes permitam apurar a sua audição interior e a afinação, construindo as suas bases musicais, que serão aquisições indispensáveis e fundamentais na aprendizagem de novos conhecimentos musicais num futuro próximo.

No subcapítulo destinado à Expressão Musical não se encontram quaisquer orientações relativamente ao repertório vocal mais apropriado para trabalhar com crianças desta faixa etária. Também não se registam referências ao património musical português. Encontra-se apenas a afirmação de que “a utilização de um gravador (...) possibilita ainda que as crianças alarguem a sua cultura musical, desenvolvendo a sensibilidade estética neste domínio” (Ministério da Educação, 2007: 65).

Não obstante o facto de não existirem referências ao repertório, mais concretamente ao património musical português, podemos encontrá-las no subcapítulo que aborda a Área da “Linguagem Oral”. Neste subcapítulo das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* mencionam-se as rimas, lengalengas, trava-línguas e adivinhas como “meio de descoberta da língua e de sensibilização estética. Todas estas formas de expressão permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical, facilitam a clareza de articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua” (Ministério da Educação, 2007: 67).

Com esta breve análise, e tendo em conta o presente estudo sobre património musical português, pode concluir-se que caberá ao professor de Expressão Musical a capacidade para seleccionar o material mais adequado a trabalhar neste contexto, pois as orientações neste domínio são quase nulas. Ainda que se verifiquem algumas referências a material de origem popular, parece que as orientações estão bastante mais direccionadas para o desenvolvimento da linguagem do que propriamente para o desenvolvimento musical. Pode verificar-se que, ainda que se fale em articulação de conteúdos, parece que, no que diz respeito aos cinco eixos a desenvolver na Área de Expressão Musical, isso não é bastante evidente. Verifica-se que há uma maior preocupação em delinear articulações com outras expressões e com a linguagem do que propriamente entre a dança e os conteúdos musicais propriamente ditos.

Entende-se que o educador deve proporcionar actividades que proporcionem o progressivo domínio de instrumentos e técnicas, tendo a capacidade de conseguir dosear as oportunidades de aprendizagem que lhes cria com a própria iniciativa da criança. Revela-se bastante importante que a própria criança aprenda a ter iniciativa e autonomia. Nesta faixa etária a Expressão Musical funciona como uma espécie de jogo entre o corpo e a mente, onde o silêncio se revela fundamental para a criança ouvir o que se passa à sua volta e reflectir e tirar conclusões acerca daquilo que ouviu, no sentido de construir o seu conhecimento.

II – Metodologia

1. Fundamentação da Metodologia

O trabalho de investigação permite a quem pesquisa perceber determinados fenómenos, de modo a produzir novos conhecimentos. Estas novas aquisições fortalecerão a comunidade científica, permitindo-lhes responder a novos desafios, nomeadamente ao nível da educação.

Porém, existem várias metodologias de investigação que atendem a diferentes regras e procedimentos. Cada investigação insere-se, portanto, numa linha metodológica específica. Qualquer trabalho de investigação obedece a várias etapas: a definição de um problema e os objectivos a atingir; a revisão de literatura relacionada com o tema em estudo, a interpretação e análise dos dados recolhidos e finalmente a elaboração de um relatório com as conclusões retiradas do estudo (Kemp: 1995: 14). O trabalho do investigador é o de construir novos conhecimentos, tendo em conta todos os dados recolhidos durante o processo de investigação. Uma escolha consciente da metodologia de investigação permitirá ajustar-se ao projecto de investigação em questão.

A pesquisa histórica e documental é uma linha metodológica que tem por base conhecer e explorar práticas e doutrinas do passado (Rainbow citado por Kemp, 1995: 23). Na opinião de Cohen, Manion & Morrison (2007:193),

“one of the principal differences between historical research and other forms of research is that historical research must deal with data that already exist”³.

É este o principal objectivo da pesquisa histórica e documental: investigar e questionar dados já existentes, tendo em conta o contexto em que foram produzidos, de modo que possam vir a ser úteis no presente e também no futuro. O investigador tem assim como principal objectivo encontrar em documentos mais antigos informações que possam enriquecer e fortalecer as práticas actuais e futuras. É uma investigação analítica, que procura encontrar respostas para compreender e dar novas respostas a factos do quotidiano.

³ Uma das principais diferenças entre a pesquisa histórica e outras formas de pesquisa, é que a pesquisa histórica deve lidar com dados que já existem. (Tradução minha).

Rainbow (citado por Kemp: 1995: 32) esclarece ainda que é função da “investigação histórica (...) reunir e fornecer um registo exacto dos acontecimentos passados, apenas com o objectivo de esclarecer o presente”. A metodologia histórica deve obedecer assim a objectivos claros, sendo por isso importante ter um conhecimento claro sobre o que investigadores da área já concluíram, de modo a não cair no erro de encontrar respostas que já existiam.

Hill e Kerber (citados por Cohen *et al*, 2007: 191) referem-se ao valor da metodologia histórica para a comunidade científica, afirmando que, através deste método de pesquisa, podemos encontrar soluções para problemas contemporâneos que foram descurados no passado, ou que caíram no esquecimento; pode conduzir a novas práticas no presente e no futuro; acentua a importância e os efeitos das várias interacções entre todas as culturas e permite a reavaliação de dados que eram defendidos no passado.

A metodologia histórica é, na opinião de Kemp (1995: 19), aquela que se encontra mais distanciada da realidade, sendo necessário que o investigador descreva com exactidão os dados relativos ao passado, recorrendo a fontes de informação primárias e secundárias que lhe permitam cruzar e avaliar os dados recolhidos.

O trabalho de pesquisa histórica atende a um conjunto de etapas que não podem ser descuradas. Em primeiro lugar, a escolha do tema, seguida da recolha de dados. Os materiais a que o historiador recorre durante a pesquisa são de dois tipos: primários e secundários. As fontes primárias são, na opinião de Cohen *et al*. (2007: 193-4),

“primary sources of data have been described as those items that are original to the problem under study and may be thought of as being in two categories. First, the remains or relics of a given period (...). Second, those items that have had a direct physical relationship with the events being reconstructed.”⁴

Fontes de pesquisa secundárias são aquelas que

⁴ As fontes primárias de informação têm sido descritas como aqueles itens que têm uma ligação original com o problema em estudo, e podem ser pensadas como pertencentes a duas categorias. Em primeiro lugar, o que fica das relíquias de um determinado período (...). Em segundo lugar, aqueles itens que têm uma relação física directa com os acontecimentos que estão a ser reconstruídos. (Tradução minha).

“do not bear a direct physical relationship to the event being studied. They are made up of data that cannot be described as original”⁵.

Depois dos dados recolhidos, o investigador deve avaliá-los, procedendo a dois tipos de crítica: a crítica externa e a crítica interna. A crítica interna tem como principal objectivo determinar se os dados encontrados são ou não autênticos (Phelps *et al.* 2005: 225). Após avaliar se os documentos são ou não autênticos, o investigador servir-se-á da crítica interna para avaliar a exactidão dos dados que neles estão contidos (Cohen *et al.* 2005: 195). A última fase do processo de investigação consiste na redacção de um relatório, onde o investigador exporá as conclusões que retirou da pesquisa efectuada. Gottschalk (citado por Phelps *et al.* (2005: 211), fundamenta esta questão, acrescentando que a pesquisa histórica envolve quatro etapas fundamentais:

“(1) obtaining the facts, (2) placing the facts in appropriate order, (3) determining the accuracy of the data collected, and (4) assuring that certain items follow seriatim”⁶.

Como Rainbow (citado por Kemp, 1995: 28) afirma, as conclusões provenientes da investigação histórica não necessitam de ser apresentados com uma “terminologia elaborada na linguagem, nem prolixidade na sua expressão. Podem ser claramente expostos em termos comuns, imediatamente acessíveis a quem se destinam”.

Para Lopes-Graça (citado por Weffort, 2006: 75),

“da mesma maneira que se preservam as relíquias literárias, plásticas e arquitectónicas do passado, não só pelo seu valor intrínseco, como por constituírem testemunhos de cultura e de civilização, também a canção popular, como produto e documento da actividade estética, que de toda a evidência é, tem

⁵ Fontes de pesquisa secundárias são aquelas que não possuem uma relação física directa com o assunto que está a ser estudado. São feitas de informações que não podem ser descritas como originais.

⁶ (1) obter os factos, (2) colocar os factos pela ordem apropriada, (3) determinar a veracidade das informações obtidas, e (4) assegurar que alguns itens seguem uma determinada ordem (“seriatim”) . (Tradução minha).

jus a ser recolhida, arquivada e estudada, e tanto mais quanto ela pode na realidade prestar incalculáveis benefícios de ordem educativa e artística”.

Neste trabalho, optou-se pela metodologia histórica e documental, com o intuito de realizar um estudo que permita trazer de documentos do passado, neste caso os cancioneiros de música tradicional portuguesa, canções que se adaptem ao contexto pré-escolar actual e futuro. O presente projecto de investigação teve, assim, como principal objectivo proporcionar um conjunto de actividades a implementar em contexto de Jardim-de-Infância, com base naquilo que vários autores acreditam ser fundamental desenvolver desde cedo na criança, para que esta possa ter um desenvolvimento musical pleno.

A metodologia de investigação adoptada para o presente trabalho foi a metodologia histórica e documental, pois esta linha metodológica tem como principal objectivo reconstruir o conhecimento, tendo por base dados adquiridos no passado e que, por alguma razão, caíram no esquecimento. Procedeu-se assim a uma recolha de canções de embalar em cancioneiros que foram produzidos em determinado contexto e cultura, que serviram de suporte e inspiração para a elaboração de um material didáctico de apoio às actividades musicais em Jardim-de-Infância. Estes cancioneiros, que se encontram em diferentes bibliotecas do país, foram compilados por investigadores como Michell Giacometti, Fernando Lopes-Graça e Vergílio Pereira, que recolheram as canções dos mais variados temas da vida do povo português em diversas zonas do país. As canções são fruto da tradição oral e cultural de um povo que não possuía quaisquer conhecimentos musicais. São documentos formais, muitos deles já fora de publicação, que contêm factos de uma tradição. A maior parte destes cancioneiros, infelizmente, já não se encontra disponível nas editoras, caindo assim no esquecimento, quando poderia constituir valioso material de trabalho e de pesquisa para os professores de Expressão Musical. A selecção e compilação das canções presentes neste trabalho atendeu à riqueza e qualidade das mesmas, de modo a que possam estimular o desenvolvimento rítmico, melódico, psicomotor e sócio - afectivo da criança.

Assim, recorreu-se a cancioneiros, fundamentando a importância da música tradicional no desenvolvimento da criança, tendo por inspiração as recomendações de pedagogos como Kodály. Como necessidade de conhecer as práticas actuais neste nível

de ensino, procedeu-se ainda a uma breve análise acerca da legislação e das orientações curriculares em vigor.

Outro dos objectivos desta pesquisa documental foi o de analisar as posições de diversos autores relativamente àquilo que consideram importante desenvolver em crianças em idade pré-escolar ao nível da Expressão Musical e, a partir daí, criar sugestões próprias.

Acredita-se que um dos principais objectivos desta pesquisa histórica e documental seja “uma forma de enriquecimento em qualquer cultura: indicam os caminhos do futuro e evitam os excessos ao apontar os erros do passado; como fonte de inspiração, despertam o desejo de ir ao encontro dos desafios do futuro” (Rainbow citado por Kemp, 1995: 23). Por outro lado, a pesquisa histórica revelou-se fundamental para a segunda parte deste trabalho, mais concretamente no que diz respeito à construção de um material didáctico de apoio ao ensino pré-escolar.

2. Análise/organização das canções recolhidas

2.1 Critérios de selecção das canções

Os cancioneiros de música tradicional portuguesa representam importantes contributos musicais que não devem cair no esquecimento.

Os cancioneiros que se consultaram foram editados entre 1921 e 2006. Numa primeira pesquisa foi possível encontrar vinte cancioneiros que contêm canções de embalar, num total de sessenta e quatro canções, como se poderá constatar no quadro que se segue, e donde se pôde constatar que existem canções de embalar em cancioneiros de várias regiões do nosso país:

Cancioneiro	Data de Publicação	Autor	Título da Canção	Proveniência da Canção
Romances e canções populares da minha terra	1921	Serrano, F.	“O embalar das creanças” “O embalar das creanças”	Carvoeiro Mação
Cantares do povo Português	1937	Gallop, R.	“Cantiga de embalar” “Cantiga de embalar”	Bombarral
Folklóre do concelho de Vinhais	1938	Martins, F.	“Canção do berço”	Nozede

Folk music and poetry of Spain and Portugal	1941	Schindler, K.	“Ó, menino”	Bragança
Cancioneiro Minhoto	1944	Sampaio, G.	“Canção do berço” “Canção do berço”	S. Gens
Cancioneiro de Cinfães	1950	Pereira, V.	“O meu menino é d’oiro” “Nana, nana meu menino” “Nana, nana meu menino” (2) “Nana, nana meu menino” “Quem tem meninos pequenos” “Nana, nana meu menino” “O meu menino é d’oiro”	Bustelo Cinfães Espadanedo Nespereira Oliveira Piães Ramires
Cancioneiro Alentejano	1955	Marvão, A.	“O embalo dos meninos”	Baixo Alentejo
Etnografia da Beira	1964	Dias, J.	“Moda de embalar”	Idanha-a-Nova
Cancioneiro de Resende	1957	Pereira, V.	“Nana, nana meu menino”	Resende
A canção popular portuguesa	1974	Graça, F. L.	“Vai-te embora, ó Papão” “Dorme, dorme meu menino” “José embala o menino”	Arganil Cercosa (Beira Alta) Monsanto

			“Ó, ó menino, ó”	(Beira Baixa) Nozede de Cima
Cancioneiro Popular Português	1981	Giacometti, M.	“Dorme, dorme, meu menino” “Vai-te embora, passarinho” “José embala o menino” “Vai-te embora, ó papão” “Nana, nana, meu menino” “Ó, ó, menino, ó”	Cercosa Vila do Bispo Castelo Branco Faro S. Gens/ Póvoa de Lanhoso Nozede de Cima
Momentos vocais do Baixo Alentejo	1986	Nazaré, J.	“Aurora tem um menino”	Serpa
Cancioneiro Cova da Beira	1986	Rodrigues, M.	“Cantigas de embalar (ou para arrolar o menino)”	Não especifica
Cancioneiro de Arouca	1990	Pereira, V.	“Cantiga de nanar” “Cantiga de nanar”	Urrô

Cancioneiro Regional de Lafões	2000	Pinto, M; Oliveira, J. & Oliv., C.	“Ai larau, larau, larau” “Cala, cala meu menino” “Dorme, dorme meu menino” “Embalo”	Manhouce Campia São Félix
Tradições Musicais da Estremadura	2000	Sardinha, J.	“Cantiga de embalar” “Embalo”	Maфра Peniche
Os cantares tradicionais de Lafões	2001	Oliveira, F.	“Ai larau, larau, larau” “Cala, cala meu menino” “Dorme, dorme meu menino” “Embalo”	Manhouce Campia São Félix
Raízes musicais de terras e gentes de Vinhais	2004	Cunha, J.	“O menino tem soninho”	Tuizelo
Cancioneiro de Entre Mar e Serra da Alta Estremadura	2004	Sousa, J.	“Canção da meia noite” “Senhora lavava” “Encontrei N. ^a Senhora” “Encontrei N. ^a Sr. ^a ” (2) “Sant’ Ana embala o menino Jesus” “Cantigas ao Deus Menino” “Cantiga de Natal (ou de Nanar)” “Cantiga de embalar” “Passarinho, vai-te embora”	Alta Estremadura

			“Canção de embalar” “Canção de abanar meninos” “Canta passarinho, canta”	
A canção popular portuguesa em Fernando Lopes-Graça	2006	Weffort, A.	“Vai-te embora, ó papão” “Nana, nana meu menino” “Quem tem meninos pequenos” “Ó, ó, menino, ó” “Quem tem meninos pequenos (II)” “José embala o menino” “Dormi, menino, dormi” “Vai-te embora, passarinho”	Arganil S. Gens Vila Real Bragança Bragança Castelo Branco Ilha de S. Jorge Faro

Deste conjunto de cancioneiros e de canções de embalar, optou-se por uma selecção de vinte canções para o desenvolvimento das actividades musicais no contexto do ensino pré-escolar, como se pode constatar no quadro que se segue:

Cancioneiro	Data de Publicação	Autor	Título da Canção	Proveniência da Canção
Romances e canções populares da minha terra	1921	Serrano, F.	“O embalar das creanças”	Carvoeiro

Cancioneiro Minhoto	1944	Sampaio, G.	“Canção do berço”	S. Gens
Cancioneiro de Cinfães	1950	Pereira, V.	“Nana, nana meu menino” “Nana, nana meu menino”	Espadanedo
Cancioneiro Alentejano	1955	Marvão, A.	“O embalo dos meninos”	Baixo Alentejo
Cancioneiro de Resende	1957	Pereira, V.	“Nana, nana meu menino”	Resende
Cancioneiro Popular Português	1981	Giacometti, M.	“Nana, nana, meu menino”	S. Gens/ Póvoa de Lanhoso
Cancioneiro Regional de Lafões	2000	Pinto, M; Oliveira, J. & Oliveira, C.	“Cala, cala meu menino” “Dorme, dorme meu menino” “Embalo”	Manhouce Campia São Félix

Raízes musicais de terras e gentes de Vinhais	2004	Cunha, J.	“O menino tem soninho”	Tuizelo
Cancioneiro de Entre Mar e Serra da Alta Estremadura	2004	Sousa, J.	“Senhora lavava” “Encontrei N. ^a Senhora” “Cantiga de embalar” “Canção de abanar meninos” “Canta passarinho, canta”	Alta Estremadura
A canção popular portuguesa em Fernando Lopes-Graça	2006	Weffort, A.	“Ó, ó, menino, ó” “Quem tem meninos pequenos (II)” “José embala o menino” “Dormi, menino, dormi”	Bragança Bragança Castelo Branco Ilha de S. Jorge

Verificou-se ainda a existência de canções de embalar em livros de canções infantis actuais, mas que se considerou por bem não fazerem parte deste estudo, pois algumas destas canções não se poderão considerar “repertório tradicional português”, por não se tratarem de canções que provêm do património oral do povo português. Encontraram-se ainda algumas canções de embalar em português do brasil, mas que não se incluem neste estudo, visto tratar-se de um trabalho que tem em consideração apenas o repertório tradicional português.

Foi possível constatar que algumas canções de embalar recolhidas estavam presentes em mais do que um cancioneiro, ainda que, por vezes, com algumas variações ao nível do texto, ou até mesmo com mais algumas quadras.

Há a registar várias canções que, apesar de terem melodias diferentes, têm o mesmo texto, como é o caso de quadras como:

“Nana, nana meu menino,
Que a mãezinha logo vem,
Foi lavar os cueirinhos
À fontinha de Belém”.

A repetição de textos revelou-se um factor incontornável, pois várias canções apresentam quadras bastante semelhantes, o que excluiria desta compilação a maior parte das canções. O factor literário não foi assim considerado na escolha das canções, e portanto, não foi factor de exclusão.

A selecção das canções para este estudo atendeu especialmente à diversidade e à riqueza ao nível musical que as mesmas sugerem. Neste sentido, escolheram-se aquelas que se consideraram mais ricas ao nível do ritmo, da melodia e da forma e que tivessem possibilidades de enriquecer e proporcionar um equilíbrio de conteúdos nas sugestões que se apresentam.

A questão da religiosidade, evidente na maior parte dos textos das canções, especialmente nas do Cancioneiro de Entre Mar e Serra da Alta Estremadura, também não foi factor de exclusão das canções, pois esta temática está presente em quase todas elas, especialmente aquelas que evidenciam um cariz natalício. Como a própria metodologia histórica e documental prevê, e já foi referido anteriormente, os acontecimentos do passado devem ser fielmente transmitidos sem qualquer alteração, apenas com o objectivo de melhorar as práticas actuais.

2.2 Critérios de organização das canções

Trabalhar canções com crianças, especialmente em idades tão precoces como as do Jardim-de-Infância, deve, na nossa opinião, atender a níveis de dificuldade e de progressão, de forma a proporcionar experiências estruturadas, mas de forma natural para a criança. Assim, entende-se que só partindo daquilo que é mais simples, caminhando gradualmente para actividades mais complexas é que se poderá verificar uma efectiva apropriação dos conhecimentos. Deste modo, organizaram-se as canções segundo níveis de dificuldade. Atendeu-se assim, em primeiro lugar, à melodia (e

respectivo âmbito de cada canção), pois a capacidade vocal de uma criança não é a mesma que a de um adulto.

Vadja (1974: 3) afirma que a extensão vocal das crianças pequenas é reduzida, acrescentando que crianças entre os 4 e 5 anos cantam normalmente num âmbito de 5 a 6 notas. Neste sentido, organizaram-se as canções tendo em conta o âmbito: 5ª (da canção 1 até à canção 6); 6ª (da canção 7 até à canção 11); 7ª (da canção 12 até à canção 17); 8ª (a canção 18) e outros âmbitos (as canções 19 e 20).

Dentro de cada um destes grupos tentou igualmente colocar-se as canções segundo um nível de dificuldade crescente. Para isso levou-se em conta o desenho melódico, isto é, aquelas que progridem por graus conjuntos seguidas das que usam intervalos mais complexos. Outro factor para organização das canções está relacionado com os compassos, iniciando nos compassos simples e só depois os compassos compostos. Ao nível rítmico, cabem em primeiro lugar canções com células rítmicas simples e repetitivas, aumentando o grau de complexidade com síncopas e colcheias pontuadas com semicolcheias, por exemplo. A questão do texto não foi aqui factor que influenciasse a organização das canções, até porque, como defende Gordon (2000: 318),

“a maioria das canções, se não todas elas, deve ser cantada sem palavras, porque as crianças tendem a escutar mais o texto do que o canto e, em resultado disso, irão prestar mais atenção ao significado das palavras do que à tonalidade ou à métrica da canção”.

2.3 Critérios de análise

Os critérios de análise utilizados tiveram em conta os cinco parâmetros a desenvolver na Área de Expressão Musical: Escutar, Cantar, Dançar, Tocar e Criar. Assim, a análise e selecção das canções teve em conta estes conteúdos, no sentido de desenvolver actividades que proporcionem o enriquecimento equilibrado destas competências essenciais ao desenvolvimento musical da criança.

Assim, atendeu-se a vários factores como:

- Funções tonais, no sentido de facilitar o acompanhamento das canções com instrumentos de lâminas;
- Repetição de células rítmicas, de forma a criar actividades que permitam à criança apropriar-se de determinados agrupamentos de figuras, que sugiram ostinatos rítmicos e consequente exploração de sons do corpo e de instrumental Orff;
- Forma: a maior parte das canções tem uma forma muito simples que proporciona a criação de sugestões que envolvam movimento, no sentido de desenvolver a lateralidade, a socialização, a orientação espacial;
- Proporcionar o contacto tanto com canções em diferentes modos: menor, maior jónio, eólio, frígio.

2.4 Critérios para a elaboração de sugestões didácticas

Ao elaborar as sugestões didácticas, teve-se como principal objectivo proporcionar actividades diversificadas que permitam à criança vivenciar diferentes experiências musicais. Para isso, foram elaboradas sugestões que tivessem em conta os diversos conteúdos a abordar em contexto de Jardim-de-Infância, de modo que houvesse uma interligação entre eles. Assim, recorreu-se a vários pedagogos, tendo sempre em conta os cinco conteúdos Criatividade, Leitura, Audição, Aquisição de Competências e Performance, recomendados por todos os pedagogos musicais. Keith Swanwick, por exemplo, que sugeriu a sigla CLASP para sintetizar esses conteúdos, defende que eles devem ser trabalhos na disciplina de Expressão Musical, numa tentativa de conseguir apresentar uma ligação entre todos, tendo, no entanto, em conta o nível etário para quem se produziram as sugestões didácticas. Tentou criar-se actividades que permitam à criança explorar as suas potencialidades através da vivência, para que todos possamos perceber melhor aquilo que queremos executar e assim motivar os alunos para aprendizagens mais significativas e relevantes.

Tal como a maioria dos pedagogos actuais defende, pretende-se com esta compilação promover a integração da música como forma de expressão, como a linguagem falada e a dança, partindo de material já familiar à criança, valorizando o material sonoro que ela já conhece previamente com o objectivo de criar vínculos de associação entre este material e novas ideias musicais (construtivismo). Para pedagogos

como Dalcroze (1965: 52) a prática vem sempre antes da teoria e o movimento e o corpo são inseparavelmente integrados ao fazer música. Para isso, é necessário, e de extrema importância, que se crie nos alunos motivação, prazer, aspectos lúdicos, fundamentais ao desenvolvimento de todo o processo de ensino - aprendizagem e que leva as crianças a não desistir, proporcionando-lhes necessidade de aprofundar a cada dia.

Esta compilação não se destina a um período específico de implementação, por questões relacionadas com o próprio tema, mas espera-se que seja um contributo para as actividades musicais em contexto de Jardim-de-Infância.

A apresentação gráfica das sugestões didácticas foi inspirada no livro de Rosa Maria Torres (1998): “As canções tradicionais portuguesas no ensino da música. Contribuição de Zoltán Kodály”.

Para a elaboração das sugestões didácticas recorreu-se a pedagogos e investigadores da área da Expressão e Educação Musical. A título de exemplo, vejamos as seguintes.

No que concerne a actividades relacionadas com a dança destaca-se Maurizio Padovan e Nadir M. Pinto. Pode referenciar-se a actividade número 4 da “Canção de abanar meninos”, que foi inspirada na dança sugerida para a Canção “A saia da Carolina” (Pinto, 2000:55).












Relativamente aos esquemas corporais apresentados foram inspirados em Ana Maria Ferrão, no seu livro intitulado “Histórias cantadas”.








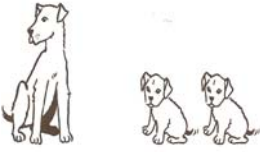

As actividades em que se recorre à utilização de bordões e acompanhamentos com instrumental Orff foram inspiradas em J. Wuytack, no seu livro “Canções de Mimar”. Também os símbolos utilizados para as sugestões foram inspirados neste mesmo livro.

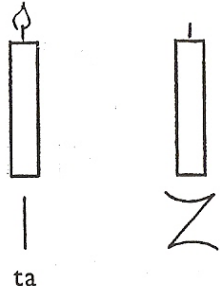



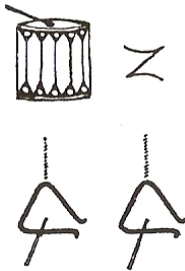

Relativamente a sugestões didácticas relacionadas com a leitura rítmica e melódica teve por base a metodologia Kodály, mais concretamente actividades referenciadas no livro de Cecília Vajda (1974), donde se retiraram algumas imagens para associar à duração das figuras e também dos gestos melódicos. A sugestão número 2 da “Canção do berço” foi inspirada na actividade “Exercícios com sons vocais e corporais do livro “Sons” de Nadir M. Pinto (1996:17).

III – Organização das Canções de Embalar seleccionadas e apresentação de sugestões didácticas

Símbolos utilizados e sua designação

Símbolo	Designação
	Menino
	Menina
	Clic
	Palmas
	Pernas
	Pés
	Bloco de dois sons
	Caixa Chinesa
	Clavas
	Crótalos
	Maracas
MS	Metalofone Soprano
MC	Metalofone Contralto

MB	Metalofone Baixo
	Triângulo
	Reco-reco
XS	Xilofone Soprano
XC	Xilofone Contralto
	Mi
	Fá
	Sol
	Lá
	Si
	

A maioria dos símbolos utilizados para identificar os diferentes instrumentos Orff foram retirados do livro de J. WUYTACK (1993), *Canções de Mimar*.

Os símbolos relativos aos sons do corpo (pés, pernas, palmas e clic's) encontram-se no manual de 5.º ano “100% Música” (2004), de A. Neves, D. Amaral e J. Domingues.

Os símbolos que associam gestos às notas musicais (fonomímica) e imagens a figuras musicais encontram-se no livro de C. Vajda (1974), “The Kodàly way to music”.

Sugestões didáticas

	Página
1- Quem tem meninos pequenos (II)	85
2- Dorme, dorme meu menino	89
3- O embalo dos meninos	95
4- Nana, nana meu menino	99
5- Dormi, menino, dormi	103
6- Nana, nana meu menino	105
7- Nana, nana, meu menino	109
8- Canção de abanar meninos	113
9- Embalo	117
10- O menino tem soninho	119
11- José embala o menino	123
12- O embalar das creanças	125
13- Cala, cala meu menino	127
14- Encontrei Nossa Senhora	131
15- Senhora lavava	133
16- Nana, nana meu menino	137
17- Canção do berço	139
18- Ó, ó, menino, ó	141
19- Cantiga de embalar	143
20- Canta passarinho, canta	145

1. Quem tem meninos pequenos (II)

WEFFORT, A. (2006)


Bragança


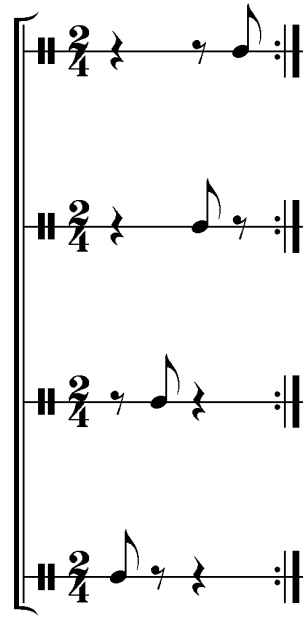
$\text{♩} = 63$



Quem tem me - ni - nos pe - que - nos sem - pre lhe sa - be can - tar. Quan - tas ve - zes

6
os pais can - tam com von - ta - de de cho - rar. Oh, oh, oh. _____

Tonalidade	Mi m
Âmbito (Mi3 – Si4)	

OBJECTIVOS	SUGESTÃO DE ACTIVIDADES
<p>Sentir a subdivisão do tempo</p> <p>Explorar percussões corporais e sons de instrumentos</p> <p>Estabelecer um primeiro contacto com polifonia</p> <p>Participar em trabalhos de grupo</p> <p>Desenvolver a atenção/concentração</p> <p>Improvisar</p>	<p>1. As crianças acompanham a canção com o esquema rítmico que se segue:</p> <div data-bbox="710 705 1141 1344">   </div> <p>Nota: A sequência apresentada pode ser alterada, no sentido de aumentar o nível de dificuldade, alternando a ordem dos níveis corporais.</p> <p>2. Distribuir instrumentos de lâminas, conduzindo as crianças a improvisar com as notas mi, sol e si.</p>

Reconhecer auditivamente excertos melódico - rítmicos iguais e diferentes

3. Reconhecer auditivamente, conjunto de duas execuções, se o ritmo da canção é igual ou diferente do original.

Exemplos:

- Cantar duas vezes igual:



Quem tem me - ni - nos pe - que - nos sem - pre lhe sa - be can - tar.

- Cantar com diferentes ritmos:

3.1



Quem tem me - ni - nos pe - que - nos sem - pre lhe sa - be can - tar.

3.2



Quem tem me - ni - nos pe - que - nos sem - pre lhe sa - be can - tar.

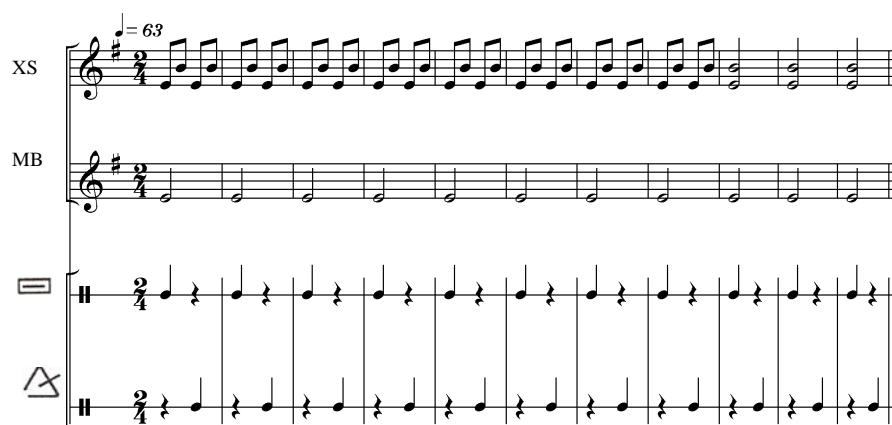
Desenvolver o sentido de pulsação

Explorar sons de instrumentos

Participar em trabalhos de grupo

Desenvolver a atenção/ concentração

4. O professor divide a turma em 4 grupos para acompanhar a canção com a sugestão que se segue:



XS
MB

2. Dorme, dorme meu menino

PINTO, M.; OLIVEIRA, J; OLIVEIRA C. (2000)

Campia

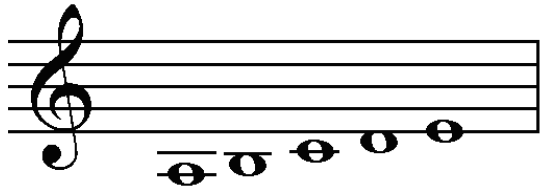
$\text{♩} = 68$

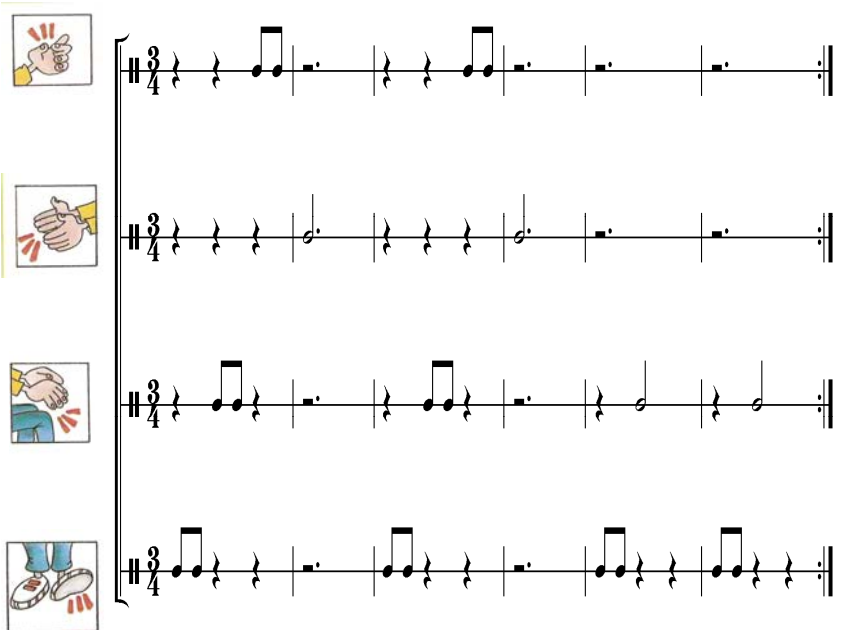
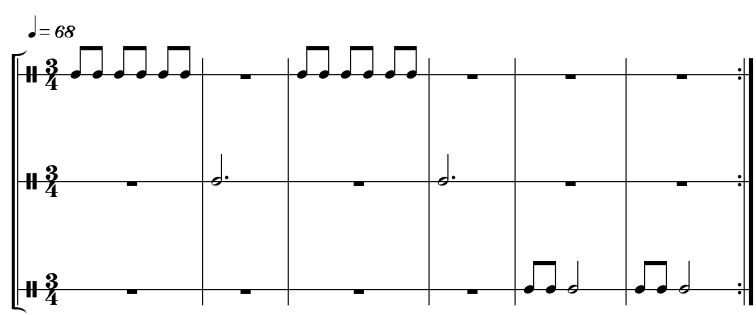


Dor-me, dor-me, meu me - ni - no, qu'a tua mãe tem que fa - ze (re). Ah, — ah! Ru, — ru!

7

E - la tem mui-to tra - ba - (lho) E tem pou-co que co - me - (re). Ah, — ah! Ru, — ru!

Modo	Jónio/Eólio
Âmbito (Lá3 – Mi3)	

OBJECTIVOS	SUGESTÃO DE ACTIVIDADES
<p>Desenvolver o sentido de pulsação</p> <p>Explorar o ritmo da canção</p> <p>Explorar os sons de instrumentos de altura indefinida</p> <p>Participar em trabalhos de grupo</p> <p>Desenvolver a atenção/concentração.</p>	<p>1. As crianças acompanham a canção com o esquema rítmico que se segue:</p> <div data-bbox="502 526 1348 1153">  </div> <p>Nota: A sequência apresentada pode ser alterada, no sentido de aumentar o nível de dificuldade, alternando a ordem dos níveis corporais.</p>
	<p>2. O professor divide a turma em 3 grupos para acompanhar a canção, com, o seguinte esquema rítmico:</p> <div data-bbox="526 1568 1284 1881">  </div>

**Reconhecer
auditivamente
excertos
melódico -
rítmicos iguais
e diferentes**

3. Reconhecer auditivamente se o ritmo da canção é igual ou diferente ao original.

Exemplos:

- Cantar duas vezes igual:

$\text{♩} = 68$



Dor-me, dor-me, meu me - ni - no, qu'a tua mãe tem que fa - ze (re). Ah, — ah! Ru, — ru!

$\text{♩} = 68$



Dor-me, dor-me, meu me - ni - no, qu'a tua mãe tem que fa - ze (re). Ah, — ah! Ru, — ru!

- Cantar em modo maior e menor:

$\text{♩} = 68$



Dor-me, dor-me, meu me - ni - no, qu'a tua mãe tem que fa - ze (re). Ah, — ah! Ru, — ru!

$\text{♩} = 68$

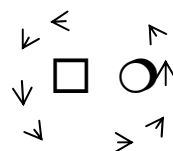
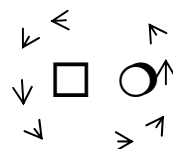


Dor-me, dor-me, meu me - ni - no, qu'a tua mãe tem que fa - ze (re). Ah, — ah! Ru, — ru!

4. O professor organiza as crianças em pares, formando duas filas frente a frente. Cada aluno tem à sua frente o seu par.

Compasso 1- 4

Os pares trocam de lugar, caminhando aos saltinhos.



Compasso 5 - 6

Batem as palmas no ar, marcando a pulsação com a palavra Ah, Ah.

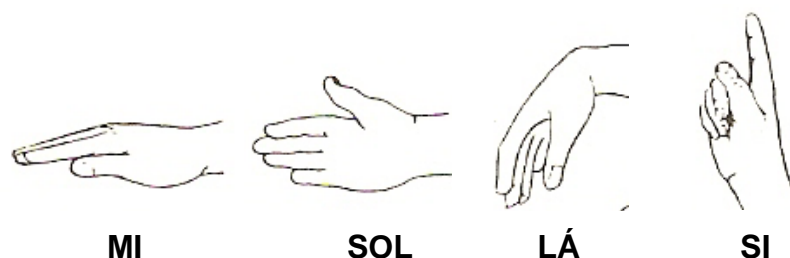
Compasso 7 – 10

Os pares voltam ao lugar inicial, rodando no sentido contrário.

Compasso 11 - 12

Batem as palmas no ar, marcando a pulsação com a palavra Ah, Ah.

5. Cantar a canção recorrendo aos gestos melódicos usados pela pedagogia Kodály (fonomímica):



- Quando a canção e os gestos estiverem consolidados poder-se-á proceder ao desenvolvimento da audição interior, utilizando apenas os gestos melódicos.
- Quando o professor levantar a mão direita, os alunos devem parar de cantar, continuando, porém, a realizar os gestos melódicos, no sentido de cantar interiormente. Quando o professor levantar as duas mãos, os alunos deverão retomar a canção com voz e gestos melódicos.

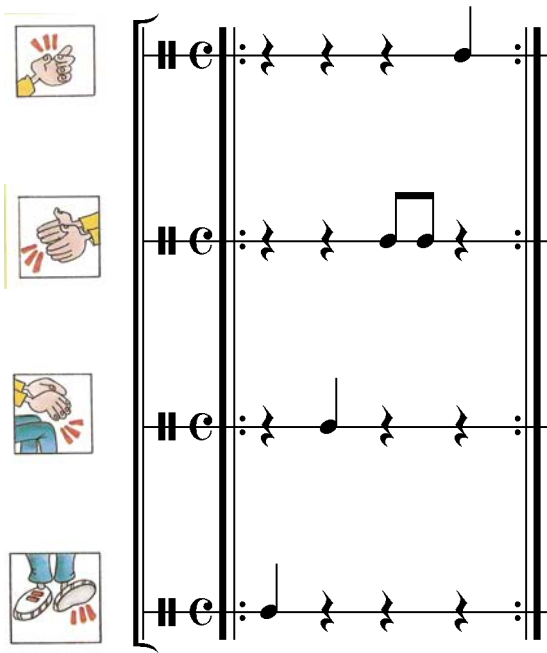
3. O embalo dos meninos

MARVÃO, A. (1955)

Baixo Alentejo

Musical score for 'O embalo dos meninos' in G major, 2/4 time. The melody is written on a single staff. The lyrics are: Dur-ma já ó meu me - ni - no _____ quea su-a mãe já lá vem. _____ Foi la-var os co-ei-ri - nhos. _____ À fon-ti-nha de Be - lém. ____ Ah! Ah! Ah!

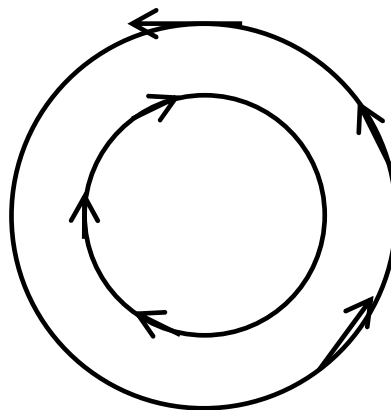
Tonalidade	Sol m
Âmbito (Fá#3 – Dó4)	

OBJECTIVOS	SUGESTÃO DE ACTIVIDADES
<p>Identificar auditivamente tonalidade menor e Maior, associando-a a um gesto ou expressão previamente definido</p> <p>Desenvolver o sentido de pulsação</p> <p>Sentir o compasso quaternário</p> <p>Desenvolver a coordenação motora</p> <p>Trabalhar diferentes níveis corporais</p> <p>Trabalhar diferentes timbres corporais</p> <p>Tomar consciência do som e do silêncio</p>	<p>1. Cantar a canção em Sol menor e posteriormente em Sol Maior. Criar diferentes gestos ou sinais para distinguir os dois modos. Levar as crianças a ouvir a canção na tonalidade Maior e na tonalidade menor, associando cada uma das tonalidades ao gesto ou sinal previamente definido.</p> <p>2. As crianças acompanham a canção com o esquema rítmico que se segue:</p> <div data-bbox="746 987 1294 1637">  <p>The diagram illustrates a four-level body percussion exercise. It consists of four staves, each with a C-clef and a repeat sign. To the left of each staff is an icon representing a body part and a gesture: a hand pointing up for the head, hands clapping for the hands, hands clapping for the torso, and feet clapping for the feet. The musical notation on each staff corresponds to these gestures: the top staff (head) has a quarter note, a quarter rest, a quarter note, and a quarter note; the second staff (hands) has a quarter note, a quarter rest, a quarter note, and a quarter note; the third staff (torso) has a quarter note, a quarter rest, a quarter note, and a quarter note; the bottom staff (feet) has a quarter note, a quarter rest, a quarter note, and a quarter note.</p> </div> <p>Nota: A sequência apresentada pode ser alterada, no sentido de aumentar o nível de dificuldade, alternando a ordem dos níveis corporais.</p>

3. Dividir a turma em dois grupos, de modo a realizar duas rodas, uma dentro da outra, para realizar o seguinte esquema:

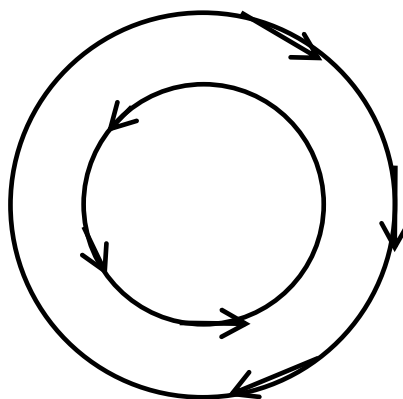
Compasso 1 – 4

Rodam em sentidos diferentes, com passos a tempo (4 passos por compasso).



Compasso 5 – 8

Trocam de sentido, continuando cada uma das rodas em sentidos diferentes, com passos a tempo (4 passos por compasso).



Compasso 9

As crianças da roda de fora baixam-se.

Compasso 10

As crianças da roda de fora baixam-se.

Compasso 11

Levantam-se todos, levantando os braços no ar.

4. Nana, nana meu menino

PEREIRA, V.(1950)



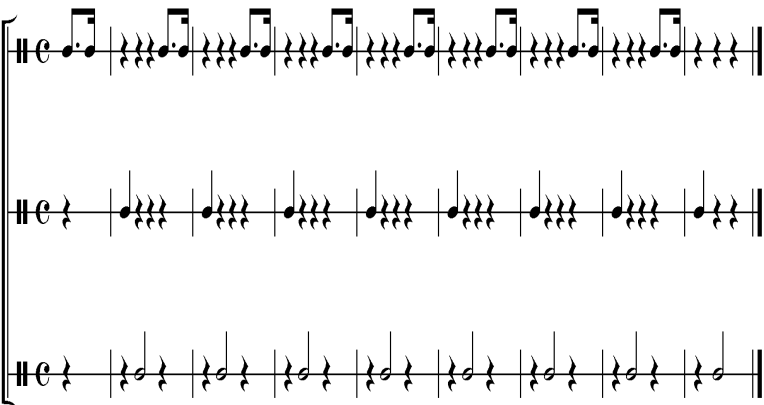
Espadanedo

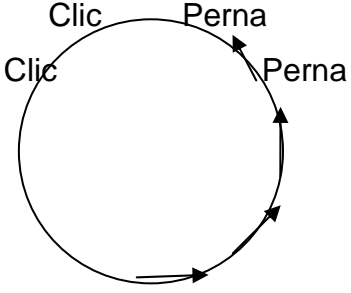
5

Nana, na - na, meu me - ni - no, A mãe - zi - nha lo - go vem, — Foi la-
vá - los teus pa - ni - nhos Ao ri - i - nho de Be - lém. —

The musical score is written on two staves in treble clef with a key signature of one flat (Bb) and a common time signature (C). The melody is simple and repetitive, with lyrics in Portuguese. The first staff contains the first line of the song, and the second staff, starting with a measure rest marked '5', contains the second line. The lyrics are: 'Nana, na - na, meu me - ni - no, A mãe - zi - nha lo - go vem, — Foi la- vá - los teus pa - ni - nhos Ao ri - i - nho de Be - lém. —'.

Tonalidade	Fá M
Âmbito (Mi3 – Sib4)	<p>A musical staff in treble clef with a key signature of one flat (Bb). It shows a sequence of notes: G3, A3, Bb3, C4, D4, E4, F4, G4, A4, Bb4, C5. This represents the range from Mi3 to Sib4.</p>

OBJECTIVOS	SUGESTÃO DE ACTIVIDADES
<p>Distinguir batimentos regulares de irregulares</p> <p>Desenvolver o sentido de pulsação</p> <p>Identificar as diferenças nas durações, associadas aos diferentes gestos</p> <p>Tomar consciência das células rítmicas</p> <p>Explorar os sons do seu corpo e do corpo do colega</p> <p>Desenvolver a atenção/concentração</p> <p>Participar em trabalhos de grupo</p>	<p>1. As crianças dispõem-se em filas (meninos do lado esquerdo e meninas do lado direito) viradas uma para a outra. Realizam o esquema rítmico que se segue. Marcam com palmas a célula rítmica pontuada, nas pernas o primeiro tempo do compasso, e terminam, juntando as mãos das meninas com as mãos dos meninos</p> <div style="text-align: center; margin: 20px 0;"> <div>□ ○</div> <div>□ ○</div> <div>□ ○</div> </div> <div style="display: flex; align-items: flex-start;"> <div style="margin-right: 10px;">   </div> <div>  </div> </div> <p style="margin-top: 10px;">Bater as palmas com o colega da frente</p>

Imitar excertos melódicos e rítmicos	<p>2. Reproduzir fragmentos melódicos e rítmicos curtos extraídos da canção, no sentido de levar as crianças a produzi-los. Utilizar uma sílaba neutra para os sons vocais e recorrer a diferentes percussões corporais.</p>
Improvisar utilizando instrumentos de altura indefinida Reconhecer e identificar os diferentes instrumentos	<p>3. Dividir a turma em pequenos grupos, atribuindo a cada um deles instrumentos de altura indefinida. Durante os primeiros quatro compassos, por exemplo, improvisa o grupo das maracas e nos outros quatro compassos o grupo das pandeiretas. Numa segunda fase poder-se-á pedir que improvisem diferentes instrumentos ao mesmo tempo.</p>
Desenvolver o sentido de lateralidade Sentir a divisão quaternária	<p>4. Os alunos formam uma roda sem dar as mãos. Andam à volta cantando a canção, acompanhando-a com movimentos que marquem o compasso quaternário:</p> <p>1º tempo – Bater com a mão na perna direita; 2º tempo – Bater com a mão na perna esquerda; 3º tempo – Estalar os dedos da mão direita; 4º tempo – Estalar os dedos da mão esquerda.</p> 

5. Dormi, menino, dormi

WEFFORT, A. (2006)

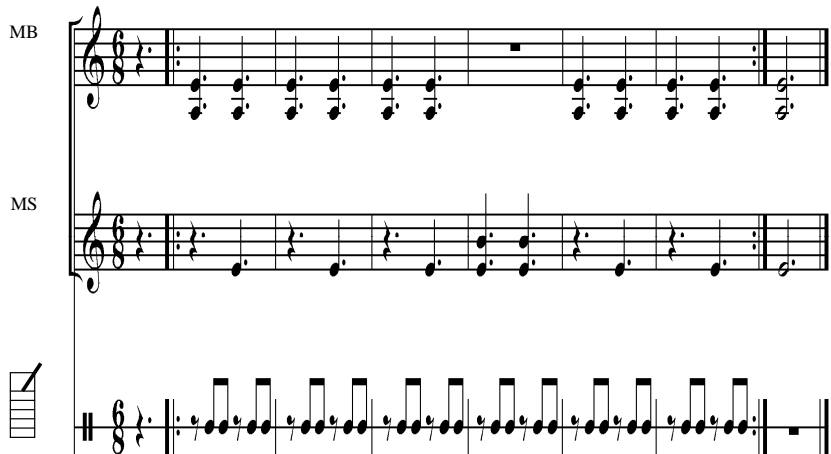
Ilha de S. Jorge

Andante

Dor-mi, me - ni - no dor - mi, que'a vos - sa mãe lo - go
var os cu - ei - ri - nhos à ri - bei - ra de Be -

4
vem; quea vos - sa mãe lo - go vem. Foi la
lém, à ri - bei - ra de Be - - - - lém.

Tonalidade	Lá m
Âmbito (Sol#3 – Ré4)	

OBJECTIVOS	SUGESTÃO DE ACTIVIDADES
<p>Desenvolver o sentido de pulsação</p> <p>Sentir a subdivisão do tempo do compasso 6/8</p> <p>Explorar os sons de instrumentos</p> <p>Estabelecer um primeiro contacto com polifonia</p> <p>Participar em trabalhos de grupo</p>	<p>1. O professor divide a turma em 3 grupos para acompanhar a canção com a sugestão que se segue:</p>  <p>The musical notation consists of three staves. The top staff, labeled 'MB', is in 6/8 time and features a melody of eighth notes. The middle staff, labeled 'MS', provides a harmonic accompaniment with chords. The bottom staff shows a rhythmic pattern using eighth notes and rests, with a small icon of a hand clapping to the left.</p>
<p>Improvisar movimentos com o corpo</p> <p>Desenvolver capacidades de atenção/concentração</p>	<p>2. As crianças colocam-se em fila, umas atrás das outras, com a mão direita sobre o ombro do colega da frente. A primeira criança da fila inventa um movimento livre com o corpo, o qual deve ser imitado por todos até que pare a canção. Quando esta acaba, a primeira criança vai para trás da fila, cabendo a responsabilidade de inventar novo movimento ao que encabeça agora a fila.</p>

6. Nana, nana meu menino

PEREIRA, V. (1957)

Resende

Naa, na - na, meu me - ni - no, Nana, na - na, meu me - ni - no. Qu'a mãe - zi - nha lo-go

6 vem, Qu'a mãe - zi - nha lo-go vem, Foi la - va - los teus pa - ni - nhos, Foi la -

11 va - los teus pa - ni - nhos. Ao re - gui - nho de Be - lém. Ao re - gui - nho de Be -

16 lém. ó ó ó ó ó (Boca fechada)

Tonalidade	Fá M
Âmbito (Mi3 – Si4)	

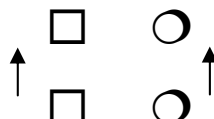
OBJECTIVOS	SUGESTÃO DE ACTIVIDADES
<p>Desenvolver o sentido de pulsação</p> <p>Praticar a atenção auditiva e os reflexos</p> <p>Associar andamentos e intensidades a diferentes acções</p>	<p>1. O professor divide a turma em 2 grupos: A e B, que realizarão as propostas que se seguem:</p> <p>Os elementos do grupo A cantam a canção e os elementos do grupo B, dispostos livremente pela sala, responderão com gestos às diferentes intensidades que um dos elementos do grupo A empregará ao cantar a canção:</p> <p>Forte – Levantar os braços no ar;</p> <p>Piano – Estenderem o corpo no chão;</p> <p>Meio - forte – Fazer uma posição, ficando estáticos.</p>
<p>Explorar diferentes intensidades e andamentos</p> <p>Participar em trabalhos de grupo</p> <p>Desenvolver a atenção/ concentração</p>	<p>2. Os elementos do grupo A cantam a canção e os elementos do grupo B, colocados em fila (“comboio”), uns atrás dos outros, caminharão segundo a pulsação, mais rápido ou mais lento, consoante o andamento que a criança do grupo A ditar.</p>

**Desenvolver
noções de
lateralidade**

3. Dispõem-se os alunos em duas filas lado a lado.

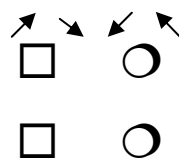
Compasso 1 – 8

Caminham em frente, marcando a pulsação com palmas, a tempo.



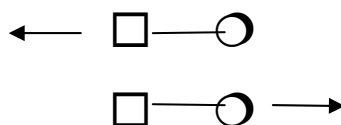
Compasso 9 – 16

As crianças que se encontram no topo da fila viram para dentro, dão as mãos e voltam para trás da fila, andando a tempo.



Compasso 17 – 19

Os pares dão as mãos, caminhando o primeiro para a direita, o segundo para a esquerda e assim sucessivamente, rodando sobre si até ao final da canção, andando a tempo.

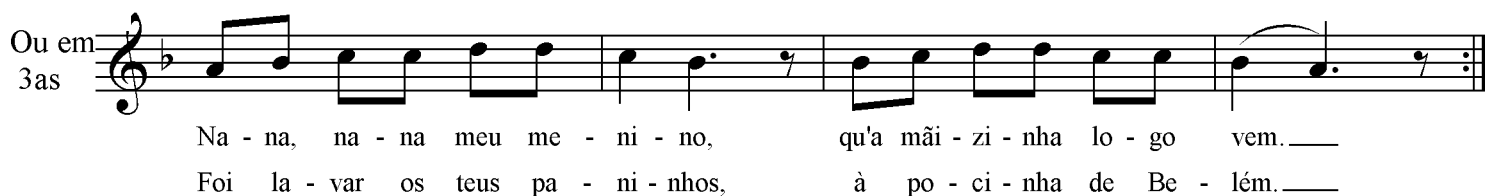


7. Nana, nana, meu menino

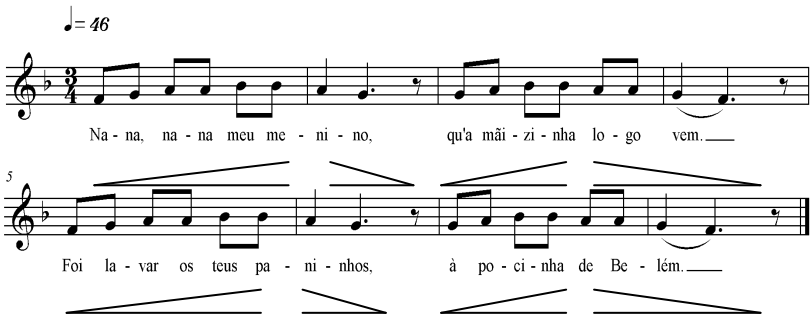
GIACOMETTI, M. (1981)

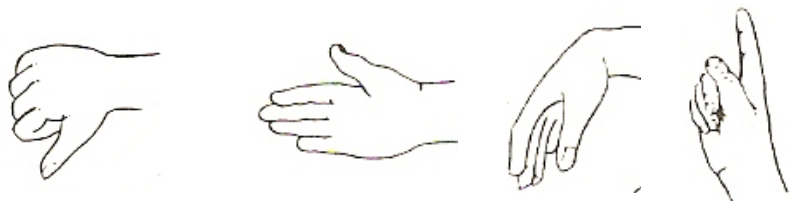
S. Gens/Póvoa de Lanhoso

♩ = 46



Tonalidade	Fá M
Âmbito (Fá3 – Ré4)	

OBJECTIVOS	SUGESTÃO DE ACTIVIDADES
<p>Atribuir gestos a acções e saber reconhecê-los</p> <p>Associar o movimento da melodia (ascendente e descendente) à dinâmica (crescendo e decrescendo)</p>	<p>1. Cantar a canção, dando ênfase ao movimento da frase. Para que as crianças percebam o movimento pretendido, devem criar-se gestos que lhes permitam associar à orientação da linha melódica. Como exemplo, para indicar uma linha melódica ascendente, poder-se-ão usar gestos como ir afastando progressivamente as mãos uma da outra e, para linhas melódicas descendentes, utilizar o movimento contrário, ou seja, ir juntando progressivamente as mãos até ficarem juntas uma à outra.</p> 

<p>Desenvolver a capacidade de atenção/concentração</p> <p>Associar gestos às notas musicais</p> <p>Fomentar a audição interior, no sentido de estimular a afinação</p>	<p>2. Cantar a canção recorrendo aos gestos melódicos usados pela pedagogia Kodály (fonomímica):</p> <div data-bbox="507 405 1300 667">  <div> <div>FÁ</div> <div>SOL</div> <div>LÁ</div> <div>SI</div> </div> </div> <ul style="list-style-type: none"> - Quando a canção e os gestos estiverem consolidados poder-se-á proceder ao desenvolvimento da audição interior, utilizando apenas os gestos melódicos. - Quando o professor levantar a mão direita, os alunos devem parar de cantar, continuando, porém, a realizar os gestos melódicos, no sentido de cantar interiormente. Quando o professor levantar as duas mãos, os alunos deverão retomar a canção com voz e gestos melódicos.
--	--

8. Canção de abanar meninos

SOUSA, J. (2004)

Alta Estremadura

Dor-me, dor - meó meu me - ni - no quea mãe - zi - nha lo - go

Foi la - var as tu - as fral - di - nhas à fon - ti - nha de Be -

8 vem. Ó ó ó ó ó ó ó... ao sinal

lém.

II

Vai-te embora ó papãozinho
lá pra cima do telhado
Deixa dormir o meu menino
que há muito está acordado

IV

Dorme, dorme meu menino,
não deites as mãos de fora.
Fecha os teus olhos tão lindos
que o papão já se foi embora.

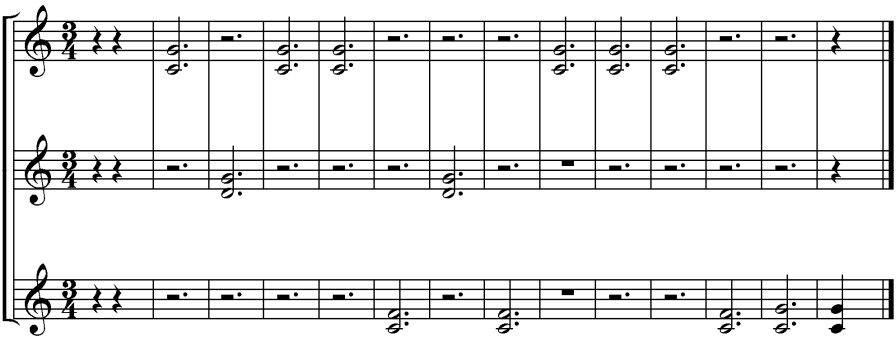
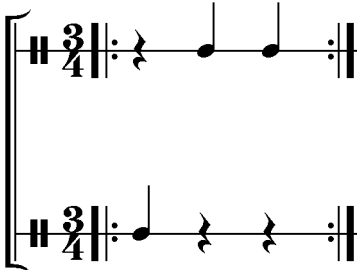
III

Vai-te embora ó papãozinho
vai-te duma vez embora.
O meu menino quer dormir,
não mo acordes agora.

V

O meu menino já dorme,
não há outra estrela assim.
O céu tem-nas só de noite
e eu tenho uma ao pé de mim.

Modo	Frígio
Âmbito (Mi3 – D64)	

OBJECTIVOS	SUGESTÃO DE ACTIVIDADES
<p>Desenvolver o sentido de pulsação e acentuação</p> <p>Sentir a divisão ternária</p> <p>Explorar percussões corporais</p> <p>Desenvolver a atenção/ concentração</p>	<p>1. Acompanhar a canção com o esquema melódico - rítmico que se propõe:</p>  <p>2. Acompanhar a canção com instrumentos de percussão de altura indefinida, como o exemplo que se segue:</p>  <p>Nota: O professor pode implementar ambos os exercícios, dividindo a turma em grupos, uma quadra, executam o acompanhamento com esquema corporal e na outra quadra, acompanham com instrumentos e assim sucessivamente.</p>
<p>Criar</p> <p>Improvisar</p>	<p>3. Mimar a canção com gestos de acordo com o texto.</p>

<p>Desenvolver a atenção/concentração</p> <p>Desenvolver o sentido de lateralidade</p>	<p>4. Dispor as crianças em rodas, cada uma com 4 crianças de mãos dadas. Durante os versos rodam de mãos dadas, levantando os braços no ar. Na parte do arrulho “ó...ó”, colocam as mãos nos ombros dos pares, dando uma volta sobre si, voltando aos lugares iniciais.</p>
--	---

9. Embalo

PINTO, M.; OLIVEIRA, J.; OLIVEIRA, C. (2000)

São Félix


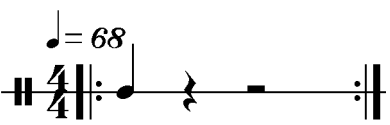
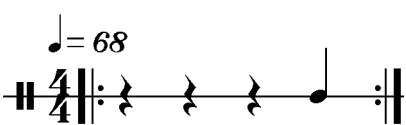
♩ = 68

Á á á á á á Na-na, na-na, meu me - ni-no, Na-na, na-na, meu me-
 6 ni - no, Qu'a mãe-zi-nha lo-go bem, Qu'a mãe-zi-nha lo-go bem. á á á
 11 á á á

II

O meu menino é d'oiro,
 D'oiro é o meu menino...
 Hei-de trocá-lo c' os anjos,
 Por outro mais pequenino.

Tonalidade	Lá M
Âmbito (Fá3 – Ré4)	

OBJECTIVOS	SUGESTÃO DE ACTIVIDADES
<p>Desenvolver actividades polifónicas simples</p> <p>Contactar com diferentes instrumentos de percussão</p> <p>Aprender a ouvir para tocar no tempo certo.</p> <p>Desenvolver o sentido de pulsação e acentuação</p>	<p>1. O professor divide a turma em três grupos.</p> <p>O grupo 1, com instrumentos de lâminas, acompanha toda a canção com o seguinte fragmento melódico:</p>  <p>O grupo 2 marca o primeiro tempo de cada compasso com instrumentos de percussão de pele, por exemplo, tamborim:</p>  <p>O grupo 3 marca o último tempo de cada compasso com triângulos:</p> 
<p>Desenvolver o sentido de lateralidade</p> <p>Desenvolver a atenção/concentração</p> <p>Sentir o compasso quaternário</p>	<p>2. Dispõem-se os alunos em duas filas paralelas.</p> <p>Dão 3 passos em frente seguidos por uma palma, no sentido de marcar o compasso quaternário. A cada compasso, os elementos que estão no início da fila voltam para o fim.</p>

10. O menino tem soninho

CUNHA, J. (2004)

Tuizelo


Lento e expressivo

O me - ni - no tem so - ni - nho eo seu so - no não quer vir, vem os an - ji - nhos do

7
céu a - ju - dá - lo a dor - mir. ó ó ó ó ó ó ó tu - a

13
mãe é bor - bo - le - ta lo - go te vem dar a te - ta.

Tonalidade	Lá m/M
Âmbito (Lá3 – Fá3)	

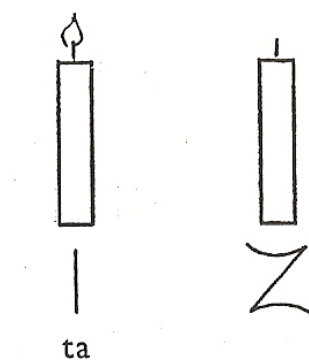
OBJECTIVOS	SUGESTÃO DE ACTIVIDADES
<p>Sentir a pulsação</p> <p>Desenvolver o trabalho harmónico</p> <p>Participar em trabalhos de grupo</p> <p>Desenvolver a atenção/concentração</p>	<p>1. O professor divide a turma em três grupos, e cada um destes grupos ficará responsável por uma parte do acompanhamento da canção. Os grupos 1 e 2 tocam instrumentos de lâminas de madeira e o grupo 3 maracas:</p>  <p>Nota: As maracas podem ser construídas pelas crianças, em articulação com a Expressão Plástica.</p>

Iniciar a leitura rítmica

Desenvolver o sentido de pulsação e de tempo forte

Distinguir Som e Silêncio

2. Utilizar imagens para associar o acompanhamento instrumental a sons e silêncios, apontando para as figuras que as crianças deverão tocar. No primeiro tempo do compasso deverão produzir som com instrumentos de altura indefinida ou com percussões corporais, o segundo tempo do compasso será silêncio, conforme mostram as imagens a utilizar:



11. José embala o menino

WEFFORT, A. (2006)

Castelo Branco

Não muito lento

Jo - sé em - ba-lao me-ni - no, Jo - sé em - ba-lao me-ni -
Foi la - var os cu - ei-ri - nhos, Foi la - var os cu - ei-ri -

no Quea Se - nho - ra lo-go vem, _____ Quea Se - nho-ra lo - go

nhos, À fon - ti - nha de Be-lém, _____ À fon - ti - nha de Be -

8

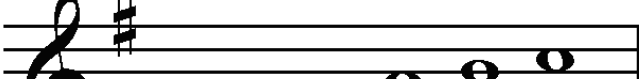
decresc.

vem, _____ ó _____

lém, _____ ó. _____

ó _____ ó _____

ó. _____ ó. _____

Tonalidade	Sol M
Âmbito (Mi3 – D64)	 <p>A musical staff in G major (one sharp, F#) showing the range from G3 (Mi3) to D6 (D64). The notes are G3, A3, B3, C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5, A5, B5, C6, D6. The staff is a single line with a treble clef and a key signature of one sharp.</p>

OBJECTIVOS	SUGESTÃO DE ACTIVIDADES
Experienciar e distinguir diferentes dinâmicas: <i>Forte, Piano, Crescendo e Decrescendo</i>	<p>1. Cantar a canção variando intensidades – Forte e Piano. O professor ou uma criança fazem gestos que as restantes crianças terão que interpretar.</p>
Improvisar individualmente	<p>2. Colocar as crianças em círculo sentadas no chão e uma criança no meio da roda com um instrumento. Enquanto todos cantam, este último improvisará um acompanhamento rítmico durante a canção. Quando acabar a canção, deverá ser substituída a criança que está no meio, retomando o mesmo procedimento.</p>
Criar diferentes ritmos com sons instrumentais Ouvir e repetir os ritmos criados com exactidão	<p>3. Atribui-se um instrumento de percussão a cada criança. Com um instrumento de pele, o professor marca a pulsação. No final de cada verso pára a canção e pede-se a uma criança que crie um ritmo, seguindo a pulsação indicada. Seguidamente todas as outras crianças repetem o ritmo, retomando de seguida o próximo verso e nova improvisação.</p> <p>Nota: Além de sons instrumentais poderão ser utilizadas percussões corporais.</p>

12. O embalar das creanças

SERRANO, F. (1921)

Carvoeiro

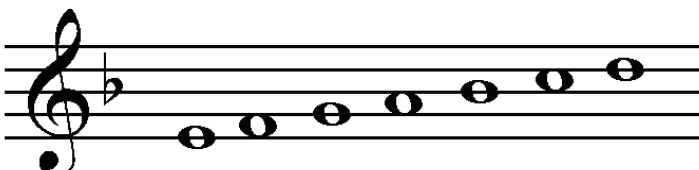
Moderato


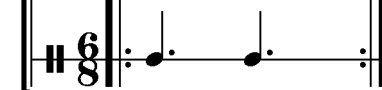




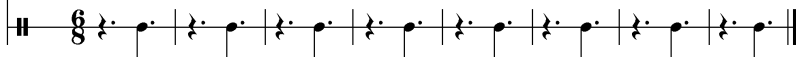
Dor - me, dor - me meu fi - lhi - nho o so - no que Deus te deu

5 en - quan - too me - ni - no dor - me ve - lam os an - jos do céo.

II

**Dorme, dorme meu filhinho,
Um soninho descansado
Que o anjo da Tua Guarda
Vela por ti, a teu lado.**

Tonalidade	Fá M
Âmbito (Mi3 – Ré4)	

OBJECTIVOS	SUGESTÃO DE ACTIVIDADES
<p>Desenvolver o sentido de pulsação</p> <p>Sentir a subdivisão do tempo num compasso binário composto</p> <p>Explorar os sons de instrumentos de altura indefinida</p>	<p>1. O professor divide a turma em 2 grupos para acompanhar a canção com as seguintes sugestões:</p> <p>Os alunos acompanham a canção com os esquema rítmicos que se propõem:</p> <div data-bbox="507 712 1372 1008"> <p>1.1  </p> <p>1.2  </p> </div>
<p>Participar em trabalhos de grupo</p> <p>Desenvolver a atenção/concentração.</p>	<p>2. Acompanhar a canção com um esquema melódico – rítmico.:</p> <div data-bbox="507 1411 1372 1612"> <p>MC </p> <p> </p> </div>

13. Cala, cala, meu menino

PINTO, M.; OLIVEIRA, J.; OLIVEIRA, C. (2000)

Manhouse

♩ = 86



Cala, ca-la, meu me - ni - no — qu'a tu - a mãe logo be - em: — foi la - bar os teus fai -



xi - nhos, — ó ri - i - nho de Be - lé - ém — Ah! Ah! Ah! Ah! Ah! —

II

O meu menino é d'oiro
D'oiro é o meu menino
Hei-de *intregá-lo* ós anjos
P'ra lembrar qu'é pequenino
Ah! Ah! Ah! Ah! Ah!

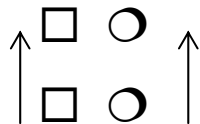
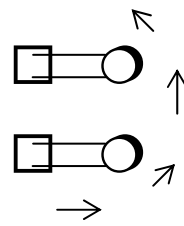
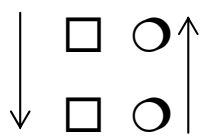
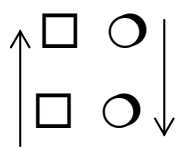
IV

Imbal'imbala José,
Co'a mão, *n'eija* co' pé;
Este menino qu'*imbalas*
É *Jasus* de Nazaré!
Ah! Ah! Ah! Ah! Ah!

III

O meu menino tem sono,
Tem soninho, quer *dormire*;
Os anjinhos 'stão cantando
O sono *num le quer bire*.
Ah! Ah! Ah! Ah! Ah!

Tonalidade	Ré m
Âmbito (Lá3 – Sol3)	

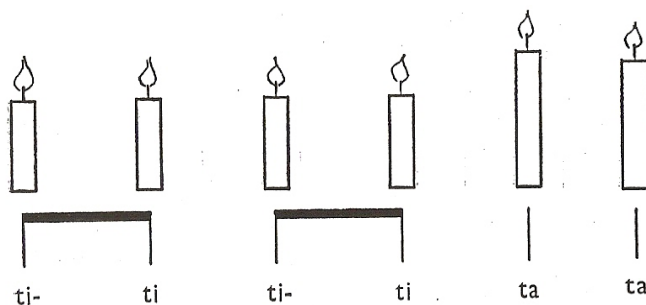
OBJECTIVOS	SUGESTÃO DE ACTIVIDADES
<p>Desenvolver o sentido de pulsação</p> <p>Compreender as partes em que a dança se encontra dividida</p> <p>Compreender a organização espaço-temporal e sentido de lateralidade</p> <p>Participar em trabalhos de grupo</p>	<p>1. Formam-se duas filas: meninos ao lado das meninas.</p> <p>Compasso 1 – 5</p> <p>As crianças caminham lado a lado em frente, andando a tempo.</p>  <p>Compasso 6 – 12</p> <p>Meninos e meninas dão as mãos e rodam sobre si no sentido inverso ao dos ponteiros do relógio, andando a tempo.</p>  <p>Compasso 12</p> <p>Voltam a ficar frente a frente e no compasso 13 dão um passo para a direita, juntando os dois pés, andando a tempo.</p>  <p>Compasso 14</p> <p>Dão um passo para a esquerda e juntam os pés, ficando de novo frente a frente. Nos compassos 15 e 16 fazem uma vénia.</p> 

Iniciar a leitura rítmica

Desenvolver o sentido de pulsação e de tempo forte

Distinguir auditiva e visualmente sons curtos e longos

2. As crianças utilizam imagens para associar o ritmo da canção ao acompanhamento, utilizando instrumentos de altura indefinida ou com percussões corporais, conforme mostram as imagens a utilizar:



Nota: Para vivenciar esta célula rítmica, dever-se-á explorar de múltiplas formas: com percussões corporais, sons de instrumentos, recorrendo a palavras, entre outros.

14. Encontrei Nossa Senhora

SOUSA, J. (2004)

Alta Estremadura

Suave 

En-con - trei Nos - sa Se - nho - ra _____ junto ao Rio _____ de Jor - dão. _____ La-va-

9 

vaas fral - di-nhas ben - tas _____ pe-la su - a _____ pró-pri - a mão. _____

II

Lavou uma, lavou duas,
às três o Nino chorava
Deu-lhe a Virgem o peitinho
e logo Ele se calava.

IV


“Dorme, dorme, meu Menino!
Dorme ao rés do lavadouro!
Estas fraldinhas que eu lavo,
são nas tuas, meu tesoiro!”



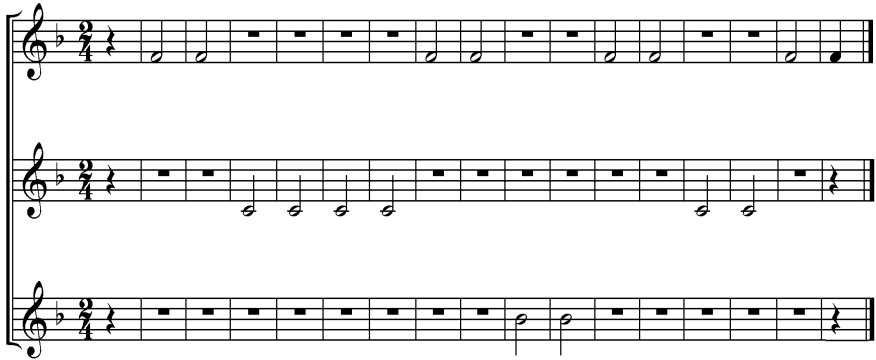
III

Adormeceu o Menino
e a Virgem a acalantar
E depois voltou para o rio
para acabar de lavar.

V

Já lavou toda a roupinha
já está dentro da gamela.
“Vem aos meus braços, Filhinho!
Ó minha jóia mais bela!”

Tonalidade	Fá M
Âmbito (Dó3 – Si4)	

OBJECTIVOS	SUGESTÃO DE ACTIVIDADES
<p>Desenvolver o sentido de pulsação</p> <p>Sentir a anacrusa</p> <p>Sentir corporalmente as diferentes durações</p> <p>Explorar os sons do corpo e sons de instrumentos de altura definida</p> <p>Desenvolver actividades polifónicas simples</p> <p>Participar em trabalhos de grupo</p> <p>Desenvolver a atenção/concentração</p>	<p>1. Os alunos acompanham a canção com o esquema corporal que se propõe:</p> <div data-bbox="571 568 1244 1021">   </div> <p>2. Acompanhar a canção com jogos de sinos, com o seguinte esquema melódico:</p> <div data-bbox="480 1420 1358 1778">  </div>

15. Senhora lavava

SOUSA, J. (2004)

Alta Estremadura

Mavioso

Se - nho - ra la - va - va, São Jo - sé 'sten - di - a, cho - ra - vao Me -

ni - no co fri - o que fa - zi - a. Ó ó ó ó ó ó! Ó ó ó ó ó ó!

II

Calai meu Menino,
calai meu amor!
Isto são navalhas
que cortam sem dor.
Ó...ó...ó...

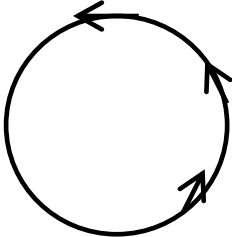
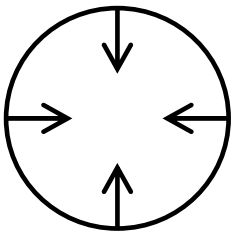
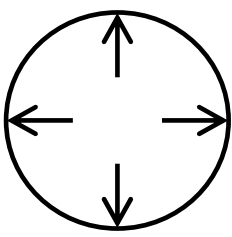
IV

Calai lírio puro,
dormi branca flor.
Que o sol também dorme
quando se vai pôr.
Ó...ó...ó...

III

Calai meu Menino
que a Mãe já 'í vem.
Foi lavar fraldinhas
à Fonte de Belém.
Ó...ó...ó...

Tonalidade	Sol M
Âmbito (Ré3 – Mi4)	

OBJECTIVOS	SUGESTÃO DE ACTIVIDADES
<p>Desenvolver o sentido de pulsação</p> <p>Compreender e distinguir as diferentes partes em que a dança se encontra dividida</p> <p>Compreender a organização espaço-temporal e o sentido de lateralidade</p> <p>Promover a socialização através do contacto com o outro</p>	<p>1. As crianças formam uma roda.</p> <p>Compasso 1 - 9 As crianças caminham, a tempo, no sentido contrário ao dos ponteiros do relógio.</p>  <p>Compasso 10 – 12 Dirigem-se para o centro da roda, balançando os braços, de mãos dadas, a tempo.</p>  <p>Compasso 13 – 14 Recuam, para o lugar inicial, continuando a movimentar os braços a tempo.</p> 

**Realizar um
ostinato**

**Sentir a
subdivisão do
tempo**

**Associar as
imagens às
figuras
musicais**

2. Acompanhar a canção com o ostinato rítmico que se segue.
Este poderá ser realizado com instrumentos ou com
percussões corporais.

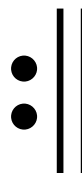


ta



ti

ti



16. Nana, nana meu menino

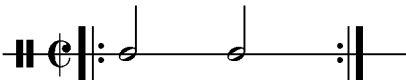

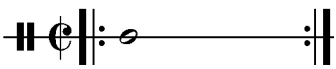
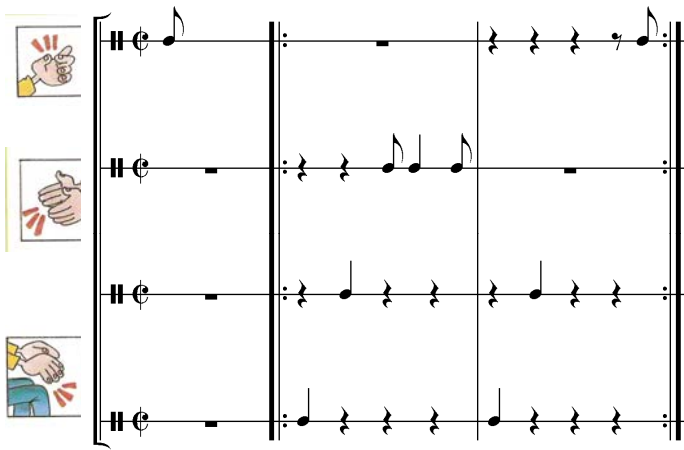
PEREIRA, V. (1950)

Espadanedo

Na - na, na - na, meu me - ni - no, Qu'a mãe - zi - nha lo - go vem; Foi

5
la - vá - los teus pa - ni - nhos Ao ri - i - nho de Be - lém.

Tonalidade	Fá M/Ré m
Âmbito (Do#3 – Si4)	

OBJECTIVOS	SUGESTÃO DE ACTIVIDADES
<p>Distinguir batimentos regulares de irregulares</p> <p>Desenvolver o sentido de pulsação</p> <p>Sentir e consciencializar a anacrusa</p> <p>Sentir e consciencializar a síncopa</p> <p>Explorar os sons do corpo e sons de instrumentos de percussão de altura indefinida</p>	<p>1. Acompanhar a canção, realizando os seguintes esquemas, que poderão recorrer a percussões corporais e/ou instrumentais:</p> <p>Acompanhar a canção, subdividindo o compasso:</p>  <p>Acompanhar a canção marcando da pulsação:</p>  <p>Acompanhar a canção marcando o compasso:</p> 
<p>Desenvolver a atenção/concentração</p>	<p>2. Acompanhar a canção, despertando para a síncopa, através da realização do seguinte esquema corporal:</p> 

17. Canção do berço

SAMPAIO, G. (1944)


S. Gens

$\text{♩} = 46$



O meu me - ni - no é d'oi - ro, d'oi - ro é o meu me - ni - no;

5
hei - de le - bá - lo ós an - jos, a cri - ar, qu' é pe - que - ni - no.

Tonalidade	Lá m
Âmbito (Mi3 – Ré4)	

OBJECTIVOS	SUGESTÃO DE ACTIVIDADES
<p>Desenvolver o sentido de pulsação e acentuação</p> <p>Contactar com diferentes instrumentos de percussão de altura definida e indefinida</p> <p>Aprender a ouvir para tocar no tempo certo</p>	<p>1. O professor divide a turma em 3 ou 4 grupos, distribuindo diferentes tarefas, no sentido de realizarem o acompanhamento da canção. Sugerem-se os seguintes esquemas instrumentais:</p> <p>Acompanhar a canção com o seguinte esquema melódico – rítmico:</p>
<p>Desenvolver actividades polifónicas simples</p>	<p>2. Acompanhar a canção com o esquema melódico-rítmico, onde cada grupo responsável pelas lâminas executa duas notas em simultâneo.</p>

18. Ó, ó, menino, ó

WEFFORT, A. (2006)

Bragança

$\text{♩} = 54$

Ó me-ni - no, ó, ó, ó, me-ni - no,

6 ó, teu pai foi ao ei - ró, c'uma va - ra de a - gui - lhão pra ma -





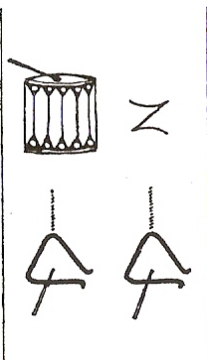
11 tar o per - di - gão. Ó, ó, ó, ó,

16 ó, me-ni - no, ó, teu pai foi ao ei - ró, tu-a mãe à bor - bo -

21 le - ta, lo - go te vem dar a te - ta, lo - go te vem dar a te - ta.

Tonalidade	Sol m
Âmbito (Mi3 – Mi4)	

A canção Popular Portuguesa em Fernando Lopes-Graça. Lisboa: Caminho


OBJECTIVOS	SUGESTÃO DE ACTIVIDADES
<p>Desenvolver o sentido de pulsação</p> <p>Repetir um fragmento melódico</p> <p>Contactar com instrumentos de percussão de altura definida e indefinida</p> <p>Aprender a ouvir para tocar no tempo certo</p> <p>Imitar e reproduzir fragmentos melódicos e rítmicos</p>	<p>1. As crianças cantam a canção e nos compassos 4 e 15 repetem a melodia com instrumentos de lâminas (notas Sib e Sol), de modo a reforçar o intervalo de 3ª menor e simultaneamente o arrulho “ó...ó”.</p> <p>2. Acompanhar a canção com os seguintes esquemas rítmicos:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>1.</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>2.</p> </div> </div>
<p>Iniciar a leitura rítmica</p> <p>Desenvolver a capacidade de atenção/concentração</p> <p>Sentir a divisão binária</p>	<p>3. Afixar no quadro imagens que as crianças associem ao som e ao silêncio. Enquanto cantam, as crianças devem estar com a máxima atenção para produzir os sons ou silêncios que se vão indicando:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>3.1 ta</p> </div> <div style="text-align: center;">  </div> <div style="text-align: center;">  <p>3.2</p> </div> </div>

19. Cantiga de embalar

SOUSA, J. (2004)

Alta Estremadura

Lento  **A**



O meu me - ni - no já 'stá dei - ta - do, no meu co - li - nho a-con-che - ga - do.

B

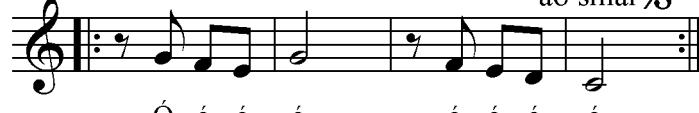
9 Arremate



Ó vai-teem - bo - ra, pa-pão mal - va - do. Vai p'rabem lon - ge do meu te - lha-do!

C

17 ao sinal 



Ó ó ó ó ó ó ó ó

II


O meu menino
já está deitado,
no seu bercinho
tão descansado.

Arremate

Ó vai-te embora,
papão malvado.
Vai p'ra bem longe
Do meu telhado!

III

O meu menino
já faz ó...ó...
No seu bercinho
mas não está só.

Tonalidade	Dó M
Âmbito (Lá3 – Sol3)	

OBJECTIVOS	SUGESTÃO DE ACTIVIDADES
<p>Desenvolver o sentido de pulsação</p> <p>Compreender e distinguir as diferentes partes em que a dança se encontra dividida</p> <p>Compreender a organização espaço-temporal e o sentido de lateralidade</p> <p>Participar em trabalhos de grupo</p>	<p>O professor organiza duas filas lado a lado: meninos de um lado e meninas do outro.</p> <p>A</p> <p>Compasso 1 – 4</p> <p>Meninas avançam para a frente, a tempo, batendo palmas, subdividindo o tempo;</p> <div data-bbox="938 792 1102 913" data-label="Diagram"> </div> <p>Compasso 5 - 8</p> <p>Meninos avançam, a tempo, e voltam a encontrar-se com as meninas.</p> <div data-bbox="890 1120 1054 1317" data-label="Diagram"> </div> <p>B</p> <p>Meninos e meninas dão as mãos uns aos outros, formando uma roda que gira no sentido oposto ao dos ponteiros do relógio. Na repetição muda o sentido.</p> <div data-bbox="785 1525 1059 1800" data-label="Diagram"> </div> <p>C</p> <p>Continuando em roda, a tempo, as crianças balançam os braços, de mãos dadas.</p>

20. Canta Passarinho, canta

SOUSA, J. (2004)


Alta Estremadura

A



Can - ta pas - sa - ri - nho, can - ta na ra - ma dos o - li - vais. _

B



Seas tu - as pe - nas são mui - tas as mi - nhas são in - da mais _ ao sinal

II

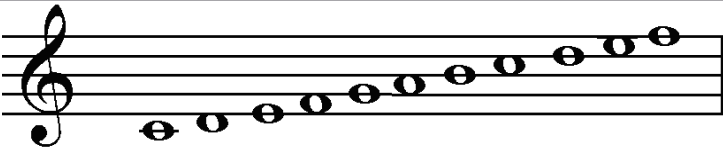
As minhas são 'inda mais,
mas não as canto a ninguém.
Quem canta o seu mal espanta,
quem não canta o mal contém.

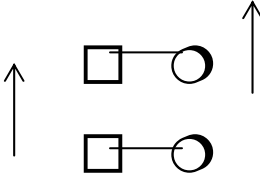
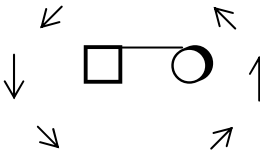
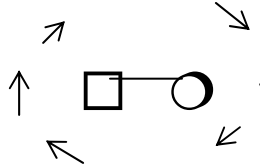
IV

Vem fazer-me companhia
que a nossa sina é par'cida.
Tu cantas p'ra me alegrar
e eu p'ra me esquecer da vida mal,
traz-me a alegria.

III

Quem não canta o mal contém
Leva o mal, traz-me a alegria.
Deixa o ramo e vem cantar,
vem fazer-me companhia.

Tonalidade	Dó M
Âmbito (Dó3 – Fá4)	

OBJECTIVOS	SUGESTÃO DE ACTIVIDADES
<p>Tomar consciência da forma A/B</p> <p>Desenvolver o sentido de pulsação</p> <p>Compreender e distinguir as diferentes partes em que a dança se encontra dividida</p> <p>Compreender a organização espaço-temporal e o sentido de lateralidade</p> <p>Participar em trabalhos de grupo</p>	<p>O professor organiza duas filas lado a lado: meninos de um lado e meninas do outro.</p> <p>A</p> <p>Compasso 1 – 7</p> <p>Meninos e meninas avançam, a tempo, para a frente de braço dado;</p>  <p>B</p> <p>Compasso 8 – 15</p> <p>Os pares, ainda de braço dado, rodam no sentido contrário ao dos ponteiros do relógio;</p>  <p>B (repetição)</p> <p>Compasso 8 – 15</p> <p>Os pares, invertem o sentido, rodando no sentido dos ponteiros do relógio;</p> 

IV – Reflexões/Conclusões

Desde cedo a criança tem contacto com a canção, seja ela proveniente do canto de familiares, da rádio, da televisão ou de qualquer outro tipo de meio de difusão. Actualmente somos confrontados com música (quer nas ruas e lojas, quer através dos meios de comunicação social), de tal modo que, por vezes, se torna pouco suportável, ou já não lhe damos qualquer importância. Por outro lado, muita desta música não tem qualquer valor estético. Contudo, a criança não possui estratégias que lhe permitam distinguir a qualidade das canções e cria, instintivamente, empatia com elas, talvez pelo prazer que estas lhe proporcionam e não pela sua qualidade musical intrínseca. Na certeza de que se poderão explorar competências musicais de uma forma estruturada, Rodrigues (2005: 63) considera que

“desde o primeiro mês de vida é possível observar no comportamento do bebé uma série de respostas à Música que nos mostram, por um lado, o carácter inato desta faculdade humana e, por outro, como é possível preenchê-la, nutri-la, usando os canais de comunicação adequados”.

Inúmeros pedagogos, de entre os quais se destaca Kodàly, consideram que a utilização da voz é fundamental ao desenvolvimento musical da criança. É através do canto que a criança desenvolve competências como a afinação e a audição interior. Neste sentido, Giga (2005: 69) refere-se à importância da utilização da voz, constatando que “as crianças cantam cada vez menos e sem qualquer preparação” e sublinha que “assistimos também ao desaparecimento progressivo das canções populares tradicionais, nos Jardins-de-Infância e Escolas de 1º ciclo”. Para a autora não se está a dar a importância devida à exploração da voz nestas faixas etárias. Para contrariar esta tendência, pensa-se que em muito poderá contribuir a canção tradicional. Por estas razões cabe especialmente aos professores de Expressão Musical despertar as consciências para esta problemática, conduzindo os seus alunos a desenvolver uma cultura musical de qualidade. Assim, ao longo deste trabalho realizou-se uma breve reflexão acerca da importância da voz e da canção tradicional (mais concretamente da canção de embalar) no desenvolvimento musical da criança, reconhecendo que a criança canaliza muita da sua atenção para a canção, e desde tenra idade. Hohmann e Weikart (2007: 658) referem que

“ainda no útero, os bebés conseguem ouvir música, respondendo-lhe com pontapés e outros movimentos. Enquanto recém-nascidas ou já como bebés mais velhos, as crianças continuam a ser fortemente afectadas pela música. (...) De facto, a música é um importante aspecto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som. A música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros. A música insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários”.

Sem dúvida nenhuma que estamos na era da globalização, em que, cada vez mais, se defende uma educação centrada na multiculturalidade. Esta questão deve ser abordada no contexto de sala de aula. Porém, nunca nos devemos esquecer das nossas raízes. É necessário que conheçamos e compreendamos em primeiro lugar aquilo que nos pertence e só depois o que é dos outros, até porque se não se preservar a nossa identidade corre-se o risco de perder a cultura própria de cada país. Pedagogos como Kodàly e Lopes-Graça referem a importância da canção tradicional como forma de conhecer a nossa linguagem musical. Através desta podemos conhecer as nossas tradições, enfim, o nosso contexto cultural. Neste âmbito, Járdányi (1981: 21-22) refere que Kodàly

“considera que todos los niños deben aprender primero su lengua musical materna y por esta vía acceder al lenguaje universal de la música. El mundo de la música folklórica es familiar para la mayoría de la gente desde su nacimiento⁷”.

Tendo em conta o precioso valor da canção tradicional, pensa-se que esta deveria ser contemplada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Considera-se por isso, que a canção tradicional quase tem sido excluída” do contexto

⁷ Considera que todas as crianças devem aprender em primeiro lugar a sua língua musical materna e deste modo aceder à linguagem universal da música. O mundo da música folclórica é familiar à maioria das pessoas desde o seu nascimento. (Tradução minha).

educativo, o que se considera extremamente negativo para o desenvolvimento vocal, musical e cultural da criança. Por isso, tal como inúmeros pedagogos que consideram que a canção tradicional é a língua materna da criança, pensa-se que é fundamental desenvolver este repertório, no sentido de proporcionar uma melhoria ao nível do ensino das actividades de desenvolvimento musical que se realizam no Jardim-de-Infância; isto, porque se sente que, actualmente, os momentos de expressão musical são utilizados quase exclusivamente para a preparação de eventos como o Natal, o Carnaval ou a Páscoa (numa errónea interpretação do que podem ser a interdisciplinaridade ou os modelos de “ensino integrado”). A apresentação em público deve ser contemplada. Defende-se, porém, que não deve ser o objectivo único de qualquer expressão artística desenvolvida em contexto educativo.

As dificuldades sentidas com a realização deste trabalho prenderam-se essencialmente com a recolha das canções de embalar. Sente-se que este material é bastante escasso, e de difícil acesso. Pensa-se, portanto, que seria da máxima urgência proceder à reedição de cancioneiros, os quais constituem preciosos contributos para a Educação Musical em sentido lato. Resende (2008: 6) cita José Mário Branco, que refere que “temos obrigação de ir às raízes culturais do povo português, pegar nelas, trabalhá-las muito e devolvê-las ao povo”.

Graças ao contributo do Museu Verdades de Faria foi possível ter acesso ao espólio de Michel Giacometti, no qual se encontraram a maior parte das canções de embalar necessárias a este estudo. Além do Museu referido anteriormente, foi possível encontrar cancioneiros com canções de embalar nas Bibliotecas de Viseu; Nelas; Biblioteca Geral de Coimbra; Sala Manuel Faria da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e na Biblioteca de Alcanena. A acrescentar às instituições mencionadas anteriormente, pôde contar-se com alguns cancioneiros gentilmente cedidos pela Professora Doutora Elisa Lessa e pelo Professor Sérgio Azevedo.

Outro dos obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho teve que ver com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Estas têm objectivos muito vagos, que não orientam cuidadosamente o docente. Centrar a pedagogia na criança, como se verifica no documento, não tem que implicar a rejeição da transmissão de um património cultural e musical riquíssimo. Nesta faixa etária é importantíssimo definir objectivos bem claros para que o trabalho possa ser feito da forma mais rigorosa possível. Assim, ao longo deste trabalho, houve uma preocupação em sugerir actividades que tivessem em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-

Escolar. As sugestões didácticas criadas para as diferentes canções exploram os cinco eixos fundamentais definidos pelas Orientações Curriculares: Escutar, Cantar, Dançar, Tocar e Criar (Ministério da Educação, 2007: 64). Tendo ainda em linha de conta que é a partir das aquisições prévias da criança que se reconstrói o conhecimento e se adquirem novas competências, criaram-se actividades com maior e menor grau de complexidade, no sentido de ir ao encontro dos diferentes níveis de desenvolvimento musical. Tal como vários autores defendem, a experiência deve anteceder sempre a aquisição de conhecimentos. Deste modo, as sugestões didácticas das canções exploram essencialmente a experiência e a vivência corporal. A este respeito Gordon (2000: 308) considera que

“ o corpo compreende coisas que o cérebro não compreende. Ao responder ao ritmo através do movimento, o corpo está a fornecer realmente ao cérebro informações para este processar e, portanto, é o corpo que, em última análise, fornece ao cérebro a compreensão. Assim, dir-se-ia que o corpo é a fonte da aptidão musical ou do seu potencial, enquanto o cérebro é a fonte do desempenho musical”.

Pretende-se que haja sempre bastante repetição, no sentido de fazer a criança apropriar-se de determinados conteúdos sem que se dê conta disso. É o caso, por exemplo, da iniciação à conceptualização rítmica, em que através de jogos com imagens a criança associa símbolos a realidades rítmicas sem dar conta.

Relativamente aos Modelos Curriculares para o Jardim-de-Infância, nota-se que não se verifica uma interligação aprofundada entre estes e as actividades expressivas, como é o caso da Expressão Musical. Sugere-se que este possa ser um tema para estudos posteriores, no sentido de melhorar a qualidade das actividades musicais em contexto de Jardim-de-Infância e as práticas em vigor com crianças desta faixa etária.

As sugestões de actividades criadas tiveram como modelo os cinco parâmetros fundamentais defendidos por pedagogos como Swanwick (1979: 43-45): Composição (onde se incluem todas as formas de criação musical de modo a proporcionar um contacto mais directo com a música); Estudo da literatura (através do qual se pretende um conhecimento da literatura de e sobre música); Audição (que pressupõe não uma

simples audição, mas uma interiorização da música, uma experiência estética); Aquisição de Competências (do ponto de vista oral, instrumental e de notação); e Performance (através da qual se pretende um envolvimento com a música do ponto de vista da interpretação). Tendo em conta que as actividades são para ser desenvolvidas com crianças de faixas etárias muito baixas, há parâmetros mais contemplados do que outros, por exemplo o estudo de literatura e de notação quase não tem aplicação ao nível do Jardim-de-Infância.

Pensa-se que as sugestões pedagógicas apresentadas fornecem às crianças e aos professores actividades que exploram os diferentes conteúdos a abordar, favorecendo ainda a exploração corporal, vocal e instrumental. Parece, porém, necessário um maior investimento ao nível das infra-estruturas e dos materiais pedagógicos necessários à exploração do espaço, como será o caso da necessidade de aquisição de instrumentos musicais. Os materiais existentes nos Jardins-de-Infância são muito escassos, o que por vezes dificulta o trabalho do professor de Expressão Musical. As salas, por exemplo, na maior parte dos casos, não têm espaço suficiente para que se consigam realizar actividades motoras nas melhores condições. A sala polivalente que é referenciada por quase todos os modelos curriculares analisados é, na realidade, e daquilo que se conhece, praticamente inexistente. Aquando da realização do projecto de qualquer Jardim-de-Infância, dever-se-ia ter em atenção a construção de infra-estruturas que permitam um ensino de qualidade a todos os níveis. Com as análises realizadas aos modelos curriculares para o ensino pré-escolar pode concluir-se que muito daquilo que é defendido na teoria, ao nível das infra-estruturas ainda não está aplicado na prática, o mesmo se aplica, como vimos, ao nível pedagógico.

Este projecto evoca, por isso, uma necessidade de aproximar as práticas das boas teorias defendidas, mas também a urgência da incorporação dos contributos dos especialistas em educação musical nas orientações e modelos curriculares teóricos para o ensino pré-escolar.

Referências Bibliográficas

ABRANTES, E. (2007). “A canção de embalar: Aproximações” in *Interpretação musical teoria e prática*. Lisboa: Colibri. (pp 169-174)

CANEZ, Anabela (2007). *Canções de embalar - Cultura e Tradição um estudo sobre (con)textos da maternidade na (e)terna lírica popular*. Lisboa: Colibri/Instituto de Estudos de Literatura Tradicional.

COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2007). “Historical and documentary research” in *Research Methods in Education*. London: Routledge, (pp. 191-204).

CRUZ, C. B. da (1995) “Conceito de Educação Musical de Zoltán Kodály e Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon – uma abordagem comparativa” in *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, Boletim nº 87, Outubro/Dezembro 1995. (pp. 4-9). Lisboa: Tipografia Minerva do Comércio.

CRUZ, C. B. da (1998) “Sobre Kodály e o seu conceito de Educação Musical. Abordagem geral e indicações bibliográficas” in *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical – Metodologias comparadas de Educação Musical: abordagens*, Boletim nº 98, Julho/Setembro 1998. Lisboa: Tipografia Minerva do Comércio. (pp.3-9)

CUNHA, J. C. R. (2004). *Raízes musicais de terras e gentes de Vinhais*. Vila - Verde: Tradisom.

DALCROZE, E. J. (1965). *Le rythme la musique et l'éducation*. Suíça: Edition Faetisch 1558.

FERRÃO, A.M. e PESSOA, M. (1988). *Histórias cantadas*. Lisboa: Plátano.

FORMOSINHO, J., LINO, D. e NIZA, S. (org.) (2007, 3ª ed.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma Práxis de Participação*. Porto: Porto Editora.

GIACOMETTI, M. (1981). *Cancioneiro Popular Português*. Lisboa: Círculo de Leitores.

GIGA, I. (2005). “A educação vocal da criança” in *Revista Música, Psicologia e Educação*, nº 6. (pp. 69-79)

GORDON, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GUILBERT, C. G.; FRITSCH, L. (1995). *Se former à l’enseignement musical. Approches didactique et pédagogique*. Paris: Armand Colin.

HOHMANN, M.; WEIKART, D. P. (2007 - 4ª edição). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

JÁRDÁNYI, P. “Música folklórica y educación musical”, in SÁNDOR, F. (1981). *Educacion musical en Hungria*. Madrid: Real Musical.

KATZ, L. e CHARD, S. (1997). *A Abordagem de projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KEMP, A. E. (1995). *Introdução à investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (pp. 1-35)

LOPES GRAÇA, F. (1964). *Nossa companheira música*. Lisboa: Portugália Editora.

LOPES GRAÇA, F. (1974). *A canção popular portuguesa*. Lisboa: Publicações Europa - América.

MARVÃO, A. (1955). *Cancioneiro Alentejano. Corais majestosos, coreográficos e religiosos do Baixo Alentejo*. Braga: Tipografia da Editorial Franciscana.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEB (Ed.), 3ª edição (2007). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Lisboa: Autor.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEB (Ed.) (1997). *Legislação*. Lisboa: Autor.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – DEB (Ed.) (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Autor.

NEVES, A.; AMARAL, D. & DOMINGUES, J. (2004). *100% Música@*. Cacém, Texto Editora.

PALHEIROS, G. B. (1998). “Jos Wuytack, Músico e Pedagogo” in *Associação Portuguesa de Educação Musical – Metodologias comparadas de Educação Musical: abordagens*, Boletim nº 98, Julho/Setembro 1998. (pp 16-24).

PEREIRA, V. (1950). *Cancioneiro de Cinfães*. Porto: Junta de Província do Douro - Litoral.

PEREIRA, V. (1957). *Cancioneiro de Resende*. Porto: Junta de Província do Douro - Litoral.

PHELPS, R.P. (2005) in PHELPS, R.P., SADOFF, R. H., WARBURTON, E. C. & FERRARA, L.. “Historical research: Concepts and techniques” in *A Guide to Research in Music Education*. Oxford: Scarecrow. (pp. 205-238)

PINTO, M.; OLIVEIRA, J.; OLIVEIRA, C. (2000). *Cancioneiro Regional de Lafões*. S. Pedro do Sul: ALAFUM – Grupo de Cantares de Lafões.

PINTO, N.(1996). *Sons*. Lisboa: Portugalmundo.

PINTO, N.(1996). *Ritmos*. Lisboa: Portugalmundo.

PINTO, N. (2000). *Oh! Como é bom dançar...* Lisboa: Portugalmundo.

POCINHO, M. (2007). *A Música na Relação Mãe - Bebé*. Lisboa: Instituto Piaget.

POST, J.; HOHMANN, M. (2007, 3ª edição). *Educação de bebés em Infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PRINA, F; PADOVAN, M.; (1995). *A dança no ensino obrigatório*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

REIGADO, J. (2007). *Análise acústica das vocalizações de bebés de 9 a 11 meses face a estímulos musicais e linguísticos*. Dissertação de mestrado em Ciências Musicais. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

RESENDE, A. (2008). *Prática da Música Tradicional Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga.

ROCHA, António (2007). *As vocalizações de bebés de 9 a 11 meses face à música e à linguagem. Análise efectuada por juízes especializados*. Dissertação de mestrado em Ciências Musicais. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

ROCK, A.; TRAINOR, L. & ADDISON, T. (1999). “Distinctive messages in Infant-Directed Lullabies and Play Songs” in *Developmental Psychology*, vol. 35, nº 2. (pp. 527-534)

RODRIGUES, H. (2000). “Música desde o berço” in *Pais & Filhos*, nº 115. (pp. 36-38)

RODRIGUES, H. (2000). “Mais música para os pequeninos” in *Pais & Filhos*, nº 116. (pp. 38-42)

RODRIGUES, H. (2005). “A festa da Música na iniciação à vida: da musicalidade das primeiras interacções humanas às canções de embalar” in *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, nº 17. (pp. 61-80)

SAMPAIO, G. (1944). *Cancioneiro Minhoto*. Porto: Livraria Educação Nacional.

SERRANO, F. (1921). *Romances e canções populares da minha terra*. Braga: Tip. A electricidade de A. Costa & Matos.

SILBERG, J. (2003). *125 brincadeiras para estimular o cérebro do seu bebê*. São Paulo: Editora Ground.

SILBERG, J. (2003). *125 brincadeiras para estimular o cérebro do seu bebê*. São Paulo: Editora Ground.

SILBERG, J. (2005). *Brincadeiras para bebês. Jogos Simples que os ajudam a aprender*. Cascais: Pergaminho.

SOUSA, J. R. de (2004). *Cancioneiro de Entre Mar e Serra da Alta Estremadura*. Leiria: Câmara Municipal de Leiria.

SPODEK, B. (org.) (2002). *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SWANWICK, K (1979). “The feelingfulness of Music” in, *A basis of music education*. London: Pantledge. (pp. 24-39).

SZÖNYI, E. (1976) *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. Budapest: Editorial Corvina.

TORRES, R. M. (1998). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música. Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Caminho.

TRAINOR, L. J. (1996). “Infant preferences for infant-directed versus noninfant-directed playsongs and lullabies” in *Infant behavior and development*, vol. 19 (pp. 83-92).

TRIAS, N.; PÉREZ, S. & FILELLA, L. (2002). *Jogos de música e de expressão corporal*. Lisboa: Âncora Editora.

VAJDA, C. (1974). “The Kodály way to music”. Londres: Boosey & Hawkes.

WARD, J. (1914). *Music First Year*. Washington, D.C.: The Catholic Education Press.

WEFFORT, A. B. (2006). *A canção popular portuguesa em Fernando Lopes - Graça*. Lisboa: Caminho.

WUYTACK, J. (1993). *Canções de Mimar*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.